



Le traitement de texte collaboratif: un outil pour inclure plus efficacement les élèves à haut potentiel

Éric Iacono

► To cite this version:

Éric Iacono. Le traitement de texte collaboratif: un outil pour inclure plus efficacement les élèves à haut potentiel. Education. 2019. dumas-02314877

HAL Id: dumas-02314877

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02314877>

Submitted on 6 Nov 2019

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.

UNIVERSITE DE CERGY-PONTOISE – ESPE de l'académie de Versailles

Mémoire

Présenté en vue d'obtenir

MASTER

Métiers de l'enseignement, de l'Education et de la Formation (MEEF)

SPECIALITE : Pratiques et ingénierie de formation

PARCOURS : Recherche en éducation, didactique et formation

Le traitement de texte collaboratif

Un outil pour inclure plus efficacement les élèves à haut potentiel

Eric IACONO

**Sous la direction de : Marie-Laure ELALOUF, Professeur des Universités, Laboratoire EMA,
UCP-ESPE de Versailles**

Jury :

Mme ELALOUF Marie-Laure Professeur des universités, Laboratoire EMA, UCP-ESPE de
Versailles

Mme CLEMENT Evelyne Professeur des universités, Laboratoire Paragraphe, UCP-ESPE
de Versailles

Soutenu le 24/09/2019

Remerciements

Je tiens à exprimer ici toute ma reconnaissance à Marie-Laure ELALOUF pour m'avoir soutenu et encouragé tout au long de ce travail. Nos entretiens, qu'ils se soient déroulés en présentiel ou à distance, ont été une aide indispensable à la finalisation de ce projet. Elle a su trouver les mots justes pour que je puisse aller au bout de cette démarche.

Je remercie également tous les autres professeurs de l'université qui ont encadré ce Master. Ils ont su, chacun avec leur sensibilité, nous transmettre leurs savoirs et savoir-faire avec une expertise remarquable.

Ces remerciements ne seraient pas complets si j'omettais Mesdames Magali Petit, psychologue de l'éducation nationale du RASED de Garancières (78), et Isabelle Weidenmann, professeure de français du collège du Cèdre au Vésinet, leurs disponibilités et leurs aides me furent très précieuses pour réaliser ce travail de recherche. Leurs connaissances des élèves à haut potentiel furent véritablement éclairantes.

Mes plus sincères remerciements également à Madame Anne-Catherine Ferrari, professeure de mathématiques du collège du Cèdre et formatrice académique pour tout ce qui concerne les EHP, ainsi qu'à Madame Richer, principale de ce collège, qui a autorisé le déroulement de cette étude.

Enfin, je ne peux oublier de remercier tous les élèves qui ont accepté de participer à ces travaux d'écriture, donc...

Ania, Céleste, Pierre, Lou, Muse, Yassine, Noé, Aude, Anaïs et Marie-Lou, recevez mes plus chaleureux remerciements¹.

¹ Ainsi que les deux ayant souhaité rester anonymes.

Résumé

Cette étude présente une activité d'écriture collaborative assistée par ordinateur mise en place avec des élèves à haut potentiel. Nous présentons les résultats d'une méthodologie qualitative mise en place auprès de 12 élèves à haut potentiel. Les sujets étaient répartis en deux groupes. Le premier, constitué d'élèves de la même classe, devait rédiger une nouvelle. Le second, constitué d'élèves de tous âges qui ne se connaissaient pas, participait à un écrit réflexif chargé d'explicitier leurs ressentis d'enfants à haut potentiel. Notre objectif était de constater comment ces élèves parvenaient à développer à la fois des compétences métalinguistiques et des compétences sociales en collaborant sur ces deux types de textes.

Ce projet vise, finalement, à montrer comment un outil d'écriture collaborative en ligne comme l'Etherpad permet d'inclure plus efficacement ces élèves à besoins spécifiques.

Mots-clés : EIP, EHP, haut potentiel, etherpad, écriture collaborative, TICE, web 2.0

Abstract

This study presents a collaborative writing activity in web 2.0 era set up with gifted children. We present the results of a qualitative methodology implemented with 12 gifted children. The participants were assigned to two groups. The first, made up of students from the same class, had to write a short story. The second, made up of students from various ages who didn't know each other, participated in a reflexive writing to explain their feelings of high potential children.

The study's goal was to see how these students were able to develop both metalinguistic and social skills by collaborating on both types of texts.

Finally, this project aims to show how an online collaborative writing tool such as Etherpad can more effectively include these students with special needs.

Keywords: gifted children, Etherpad, collaborative writing, ICTE, web 2.0

Table des matières

Remerciements	2
Résumé.....	3
Abstract.....	4
Liste des tableaux	7
Liste des figures.....	8
Liste des annexes	9
Introduction.....	10
Première partie Contexte de la recherche et apports théoriques	12
Les enfants à haut potentiel.....	12
<i>Définitions et nomenclature.....</i>	<i>12</i>
<i>L'identification du haut potentiel.....</i>	<i>13</i>
<i>Un problème d'échantillonnage</i>	<i>14</i>
<i>Caractéristiques des enfants à haut potentiel.....</i>	<i>15</i>
Un cerveau différent : laminaire ou complexe.....	15
Les besoins des EHP.....	16
L'enfant à haut potentiel : un élève à besoins éducatifs particuliers	18
La scolarité des élèves à haut potentiel	21
<i>Historique de la scolarisation des élèves à haut potentiel</i>	<i>21</i>
Le paradoxe des enfants doués : la sous-réalisation	23
Modes de scolarisation des enfants à haut potentiel	27
La pédagogie du contrat : vers une individualisation	32
Haut potentiel et créativité.....	32
Les outils numériques : une aide à la remédiation.....	34
<i>L'écrit intermédiaire : un objet didactique</i>	<i>36</i>
De quoi parle-t-on ?	36
Un outil métacognitif : Écrire pour penser et apprendre	38
Activités du scripteur	40
Écrire en collaboration	42
Indicateurs de l'activité réflexive dans les écrits intermédiaires	43
<i>Problématique et hypothèses de recherche</i>	<i>46</i>
Deuxième partie Cadre méthodologique.....	47
Présentation du projet de recherche	47
Origine du projet.....	47
Le corpus d'étude.....	51
<i>Les élèves de l'étude</i>	<i>51</i>

Présentation.....	51
Profil général des élèves	52
<i>Construction des corpus d'écrits</i>	54
Un écrit créatif	54
Un écrit réflexif.....	55
Les écrits intermédiaires	57
Matériel et procédures.....	57
<i>L'Etherpad : un outil d'écriture collaborative</i>	57
Mode d'emploi.....	58
Évolution des écrits et du chat.....	59
Méthode d'analyse des textes	59
<i>Entretiens – Questionnaire</i>	60
Avec la psychologue de l'éducation nationale	60
Avec la professeure de français	62
Avec les élèves.....	64
Troisième partie Résultats, analyses et commentaires	71
Analyse de l'écrit réflexif	71
Analyse de l'écrit créatif.....	76
Comparaison entre ces deux écrits sur le plan des compétences métalinguistiques	82
Comparaison entre ces deux écrits sur le plan des compétences sociales	86
Quatrième partie Discussions et limites de l'étude	91
Limites	91
<i>Biais de constitution de la population d'étude</i>	91
<i>Les barrières (humaines ou techniques) à l'utilisation du numérique</i>	91
<i>Plus-values et limites de l'outil d'écriture collaborative (Etherpad)</i>	92
<i>Les difficultés inhérentes à l'apprentissage collaboratif en ligne</i>	94
Quelques réponses.....	95
Conclusion.....	97
Bibliographie	99
Annexes	104

Liste des tableaux

TABEAU 1. DIFFERENTES EPREUVES DU TEST EPOC	33
TABEAU 2. PROPOSITION D'INDICATEURS D'EVALUATIONS DES TEXTES	45
TABEAU 3 ÉVOLUTION DU NOMBRE DE MOTS DE L'ECRIT REFLEXIF.....	72
TABEAU 4 OPERATIONS REALISEES SUR LE TEXTE PAR LES SCRIPTEURS DE L'ECRIT REFLEXIF.....	73
TABEAU 5 STATISTIQUES DE L'ECRIT CREATIF	78
TABEAU 6 NOMBRE DE MOTS ET DE SCRIPTEURS PAR CHAPITRE.....	79
TABEAU 7 OPERATIONS REALISEES SUR LE TEXTE PAR LES SCRIPTEURS DE L'ECRIT REFLEXIF.....	80

Liste des figures

FIGURE. 1 LE QUOTIENT INTELLECTUEL EN LECTURE PERCENTILE	14
FIGURE 2. TRIANGLE PEDAGOGIQUE DEFINI PAR JEAN HOUSSAYE (1986)	29
FIGURE. 3 LES ELEVES A HAUT POTENTIEL ET LA DIFFICULTE SCOLAIRE	48
FIGURE. 4 AMENAGEMENTS PEDAGOGIQUES PROPOSES POUR LES EHP DANS LES PPRE.....	49
FIGURE. 5 CARACTERISTIQUES DES ENFANTS A HAUT POTENTIEL	50
FIGURE. 6 ÂGES DES ELEVES AYANT PARTICIPE A L'ETUDE.....	53
FIGURE. 7 REPARTITIONS PAR CLASSE DES ELEVES DE L'ETUDE.....	53
FIGURE. 8 ECHANGE ENTRE ELEVES SUR LE CHAT DE L'ECRIT CREATIF.....	55
FIGURE. 9 BARRE D'OUTILS DU TRAITEMENT DE TEXTE COLLABORATIF ETHERPAD	59
FIGURE. 10 EXTRAIT DU CHAT DE L'ECRIT REFLEXIF	59
FIGURE. 11 FACILITE D'UTILISATION DE L'OUTIL ETHERPAD	65
FIGURE. 12 INTERET DE L'OUTIL ETHERPAD	65
FIGURE. 13 NOMBRE DE CONNEXIONS A L'EDU-PAD	66
FIGURE.14 LIEU DE CONNEXION A L'EDU-PAD	67
FIGURE. 15 EXTRAIT DU CHAT DE L'ECRIT CREATIF	68
FIGURE. 16 UTILISATION DE LA FONCTION HISTORIQUE DYNAMIQUE DE L'ETHERPAD.....	69
FIGURE.17 ECHANGE SUR LE CHAT	69
FIGURE. 18 NECESSITE D'UNE AIDE POUR L'UTILISATION DE L'ETHERPAD.....	70
FIGURE. 19 ÉVOLUTION DU NOMBRE DE MOTS DE L'ECRIT REFLEXIF	72
FIGURE. 20 ACTIVITES DES SCRIPTEURS DE L'ECRIT REFLEXIF.....	73
FIGURE. 21 SYNTHESE QUANTITATIVE DE L'ECRIT CREATIF.....	79
FIGURE. 22 ACTIVITES DES SCRIPTEURS DE L'ECRIT CREATIF.....	80
FIGURE. 23 EXTRAIT DU CHAT DU PAD « NOUVELLE » DE LA 3 ^e EIP DU COLLEGE DU CEDRE	93

Liste des annexes

ANNEXE 1. CONVENTIONS DE TRANSCRIPTIONS DES MANUSCRITS	105
ANNEXE 2. ECRIRE SUR L'EDUPAD	106
ANNEXE 3 RESULTATS STATISTIQUES DE L'ANALYSE DES TEXTES	108
ANNEXE 4 RESULTATS DU QUESTIONNAIRE A DESTINATION DES ELEVES	112
ANNEXE 5 LES ECRITS DES ELEVES	120
ANNEXE. 6 PREMIERE ET QUATRIEME DE COUVERTURE DE LA NOUVELLE EDITION	121

Introduction

C'est sous les traits d'une jeune adolescente que surgit, pour la première fois dans ma vie, le paradoxe des élèves intellectuellement précoces. Ce sujet étant particulièrement médiatisé, j'en avais, évidemment, déjà entendu parler, mais jamais je n'avais été confronté de façon aussi forte à cette souffrance que je ne parvenais pas à appréhender. Comment cette élève de douze ans pouvait-elle avoir de tels résultats au collège et être si proche du décrochage scolaire alors que son quotient intellectuel — officiellement mesuré par un WISC² — était de 147 ?

L'institution avait pourtant tenté de l'aider puisqu'elle avait reçu l'autorisation de sauter une classe. Cela n'avait pourtant pas suffi et cette jeune fille qui aurait pu — aurait dû — être si brillante, se dirigeait vers un échec scolaire qui semblait inéluctable.

Face à ce constat, je me suis demandé comment nous, professeurs, pourrions intégrer plus efficacement dans nos classes ces élèves à besoins spécifiques. L'utilisation des outils numériques, dont notre établissement venait d'être doté, me semblait être une solution puisqu'ils permettent de s'adapter à la diversité des apprenants en différenciant plus aisément notre pédagogie. Aussi m'interrogeais-je, logiquement, sur les possibilités offertes par ces outils pour parvenir à réussir l'inclusion de ces élèves à haut potentiel.

En lisant plusieurs ouvrages concernant les spécificités de ces élèves à haut potentiel, je me demandais s'il ne serait pas possible de renforcer leurs motivations face aux apprentissages (Albaili, 2003) tout en tentant de les aider à restaurer une estime de soi qui peut parfois être dégradée (Peters et coll., 2000) et leur permettre de développer également des compétences sociales.

Les outils numériques pourraient parfaitement nous aider puisque nous savons qu'ils favorisent la mise en relation des individus et sont un vecteur d'interactions au service de la co-construction des connaissances (Dillenbourg, 1999 ; Georges, 2003).

En outre, de nombreuses recherches ont également montré que « l'interaction avec l'environnement, en l'occurrence les échanges avec d'autres apprenants, facilite l'acquisition des connaissances » (Bonnassies, 2006). L'écriture collaborative, notamment, nous semble être une des formes de ce travail les plus efficaces, en ce sens qu'elle demande aux membres du groupe de négocier, de coordonner leurs actions et de s'accorder sur un projet commun (Lowry, Curtis & Lowry, 2004). Plusieurs auteurs ont d'ailleurs souligné que « ce type d'activité favorise chez les élèves la réflexion

² Wechsler Intelligence Scale for Children ou WISC est un test de quotient intellectuel développé en 1949 par David Wechsler pour les enfants de 6 ans à 16 ans et 11 mois

sur la façon optimale d'atteindre des objectifs fixés et permet de développer une attitude active des apprenants qui se soutiennent mutuellement » (Swain, 2006, 2010).

C'est pour ces raisons que je me suis tourné, pour cette recherche, vers un dispositif visant à amener ces élèves à développer une posture d'auteur, à l'aide de la réécriture, lors d'un travail d'écriture collaborative grâce à un service web de traitement de texte collaboratif en temps réel : Etherpad.

Nous nous concentrerons, au cours de cette étude, sur deux points principaux, tout d'abord, le développement de compétences métacognitives chez ces élèves puis, dans un second temps, le développement de compétences sociales en analysant, notamment, comment ils interagissent entre eux au cours de ce travail. Nous essaierons ainsi de voir si cet outil d'écriture collaborative qu'est l'Etherpad peut être utilisé efficacement pour inclure de manière plus efficace ces élèves à haut potentiel dans nos classes.

Afin de répondre à cette question, nous exposerons dans un premier temps les contextes théoriques de cette recherche, notamment les caractéristiques de ces élèves telles qu'elles ont été rapportées dans la littérature, puis après avoir présenté notre cadre méthodologique nous analyserons plus finement l'évolution des écrits ainsi que les échanges ayant eu lieu entre les scripteurs.

Enfin, nous étudierons ces données afin de voir si cet outil d'écriture collaborative permet à ces élèves à besoins spécifiques de dépasser certaines difficultés liées à leurs caractéristiques et s'il peut être utilisé pour une meilleure inclusion de ces élèves.

Première partie

Contexte de la recherche et apports théoriques

Les enfants à haut potentiel

Définitions et nomenclature

Enfant précoce, élève intellectuellement précoce, surdoué ou tout simplement doué... Le vocabulaire permettant de désigner ces enfants particuliers est étonnamment varié, et ce, tant dans les publications destinées à un large public que dans la littérature scientifique. Les anglophones utilisent principalement les termes de « talented children » (enfants talentueux) ou « gifted children » (enfants doués), les canadiens francophones conservent cette notion en parlant de douance. En France, nous avons tout d'abord utilisé le terme de surdoué, mais les polémiques qu'il entraînait ont obligé les auteurs à préféré un autre lexique basé davantage sur la précocité.

Pourtant, ce terme « précoce », longtemps en vogue, comporte une équivoque. Il laisse penser que cet enfant, en avance sur les autres, sera un jour rattrapé ; il suffirait donc d'attendre un peu pour que tous atteignent le même niveau et que cet enfant « doué » ne se distingue plus de ses camarades. Or, un enfant « doué » n'est pas un enfant qui se développe juste avant les autres. S'ils ont une avance intellectuelle non négligeable, ils peuvent avoir également, dans le même temps, un retard conséquent aussi bien émotionnellement que socialement. Ce terme même d'avance est, lui aussi, sujet à caution. Ces jeunes zèbres – encore un autre mot utilisé par Jeanne Siaud-Facchin³ pour les qualifier – deviendront grands et garderont toujours cette vivacité d'esprit à un âge même où ces capacités sont pourtant censées stagner voire décroître.

Une revue de la littérature scientifique nous montre qu'il n'existe pas réellement de consensus d'un point de vue terminologie. Cependant, depuis peu, l'Éducation nationale⁴ a choisi un autre vocable qui semble mieux adapté pour décrire la particularité de ces élèves : le « haut potentiel ». Il permet notamment de mettre l'accent sur la possibilité d'expression de cette capacité. Un haut potentiel peut rester latent ou bien s'exprimer et donner alors lieu à des productions exceptionnelles. Ce terme

³ Psychologue française ayant employé le terme zèbre pour désigner ces enfants précoces dans son livre « L'enfant surdoué, l'aider à grandir, l'aider à réussir »

⁴ Dans son vade-mecum « scolariser un élève à haut potentiel », mars 2019, Eduscol, Ministère de l'Éducation nationale et de la recherche

permet, en outre, de ne pas prendre position ni quant à l'origine de ce potentiel (génétique, environnementale ou d'une association des deux) ni quant à son évolution dans le temps. C'est celui que nous utiliserons principalement dans notre mémoire.

L'identification du haut potentiel

L'identification de ces enfants présentant un haut potentiel est un aspect primordial de toute étude sérieuse les caractérisant. Selon Koren⁵ (1994), il semble « peu réaliste d'envisager de présenter un bilan exhaustif de [cette] problématique ». Pour lui, cette notion d'identification présente plusieurs facettes, d'abord la diversité des définitions de la précocité retenues par les auteurs, puis la multiplicité des critères utilisés, mais également les techniques d'évaluation employées.

En France, les auteurs du rapport Delaubier (2002) indiquent que l'échelle d'intelligence de Wechsler pour enfants (W.I.S.C : Wechsler Intelligence Scale for Children ; Wechsler, 1996), dans sa version 3 – depuis 2014, nous en sommes à la version 5 – est le test plus utilisé tant par les psychologues scolaires que par les établissements accueillant des enfants intellectuellement précoces. Ce test, bien sûr, n'a pas la prétention de définir l'intelligence, d'ailleurs si pour Binet, « l'intelligence était ce que mesurait [son] test », pour David Wechsler elle « est la capacité globale et complexe de l'individu d'agir dans un but déterminé, de penser de manière rationnelle et d'avoir des rapports utiles avec son milieu. (Wechsler, 1956, p.3) » C'est avec cette pensée qu'il met au point, dès 1949, une batterie de différentes épreuves qui permettent d'évaluer un ensemble d'aptitudes intellectuelles impliquées dans les processus d'apprentissage. La construction très pragmatique de ce test permet d'obtenir plusieurs niveaux d'informations quant aux potentialités de l'enfant, il rend notamment compte de son niveau de performance pour chacune des grandes fonctions cognitives. Le WISC V, version utilisée depuis 2016, comprend à présent 5 indices principaux :

- L'Indice de Compréhension verbale (ICV, déjà présent avec le WISC IV)
- L'indice visuo-spatial
- L'indice de raisonnement fluide
- L'indice de mémoire de travail (IMT déjà présent avec le WISC IV)
- L'indice de vitesse de traitement (IVT déjà présent avec le WISC IV)

⁵ Koren, I. (1994). Identification of the gifted. In K. A. Heller & E. A. Hany (Eds.), Competence and responsibility, Vol. 2. Kirkland, WA, US: Hogrefe & Huber Publishers.

Les résultats du WISC ne sont cependant pas exprimés sous la forme d'un Quotient Intellectuel (rapport entre l'âge mental et l'âge réel) tel que le proposait le psychologue allemand William Stern en 1912, mais plutôt en situant sa performance par rapport à celles d'enfants appartenant à la même tranche d'âge. Cet étalonnage, révisé régulièrement selon les indications fournies par l'INSEE, est construit de telle manière que le Q.I. moyen soit égal à 100 et que l'écart-type des notes soit de 15. Même si dans certaines recherches, on constate une grande tolérance quant au seuil au-delà duquel le Q.I. d'un individu dénote une intelligence supérieure, on note que la plupart des psychologues cliniciens s'accordent autour du seuil de 130 concernant l'échelle globale (soit deux écarts-types au-dessus de la moyenne de leur groupe de référence). Nous pouvons donc en conclure, que selon le modèle statistique sur lequel repose l'étalonnage (courbe de Laplace-Gauss) les enfants dont le QI dépasse les 130 représentent 2,3 % de la population générale.

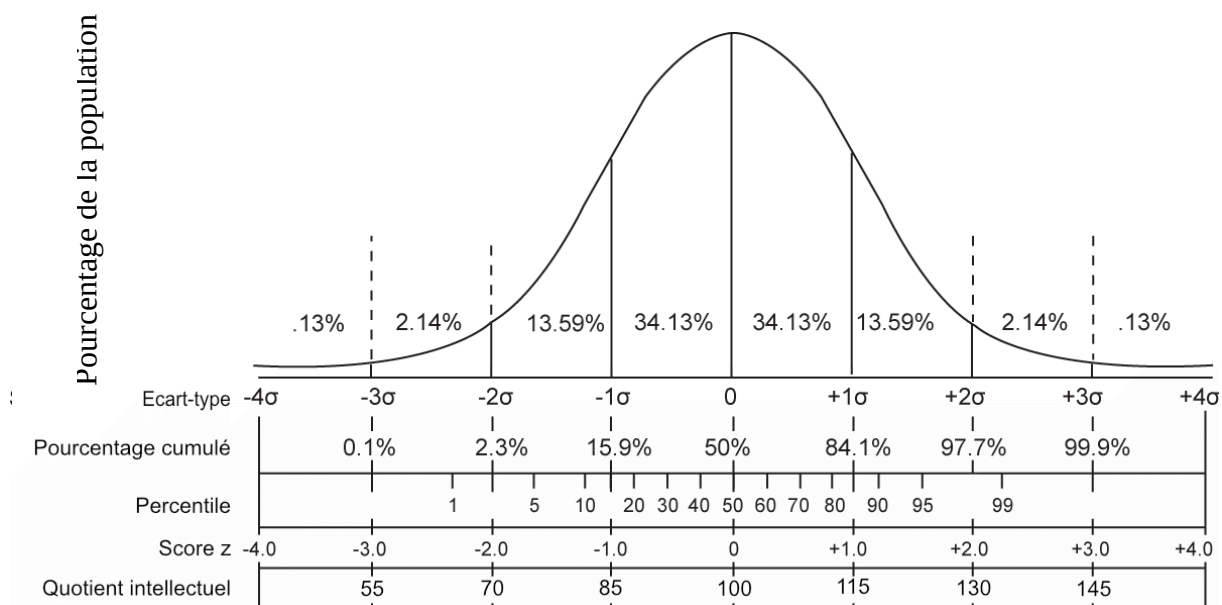


Figure. 1

Le quotient intellectuel en lecture percentile

(source Synapsy.ch)

Un problème d'échantillonnage

Comme nous l'avons vu, il existe, malgré tout, de nombreuses acceptations de la douance. Cela complique, de fait, la compréhension ainsi que la synthèse des travaux scientifiques. Aussi, lors de la lecture de ces travaux, il est primordial de vérifier ce que les auteurs étudient. Parmi les chercheurs qui analysent cette population d'enfants, nombre d'entre eux – pour des questions d'échelle

principalement – s’autorisent à descendre le seuil de Q.I. à partir duquel serait défini un élève à haut potentiel.

Si Terman⁶ (en 1925) définissait comme « gifted » un enfant dont le Q.I. dépasse le 99^{ème} percentile – soit un seuil de 135 – des auteurs comme Katusic⁷ (2011) le fixe à 120.

D’autres auteurs militent également pour un abandon du Q.I. total – d’ailleurs la dernière version du W.I.S.C. (la cinquième), en multipliant les indices et en étalonnant un Q.I. total uniquement basé sur sept épreuves va dans ce sens également – au profit de l’analyse des notes standards, certaines étant beaucoup plus représentatives que d’autres de cette population.

En 2013, Carman⁸, dans une méta-analyse portant sur 104 articles comparant EHP et enfants ordinaires, montre clairement la difficulté de mise en place de ces études.

Les biais d’échantillonnage sont si nombreux qu’il est réellement très délicat de mettre en place un échantillon représentatif de cette population. Si l’on se fie à l’opinion des adultes (parents ou enseignants) pour sélectionner les élèves, nous prenons le risque de surestimer la prévalence des traits stéréotypiques des surdoués. Si nous ne choisissons que des élèves ayant été détectés par des psychologues (à l’école ou en cabinet), nous pourrions avoir une surreprésentation des élèves souffrant de troubles du comportement.

Caractéristiques des enfants à haut potentiel

Un cerveau différent : laminaire ou complexe

Le WISC V – plus encore que le WISC IV – multiplie les indices d’évaluation et permet d’individualiser les domaines de compétences des enfants testés. On peut ainsi distinguer différents profils. En effet, si certains ont des compétences homogènes, tous les indices étant équilibrés, d’autres ont des compétences hétérogènes avec souvent une nette différence entre l’indice de communication verbale (ICV) et celui du raisonnement perceptif (IRP). Pour ces enfants, il est impossible de définir un Q.I total puisque l’écart entre ces deux indices est trop important avec une corrélation négative.

⁶ Terman, L. M. (1925). Genetic studies of genius. Mental and physical traits of a thousand gifted children. Stanford: Stanford University Press.

⁷ Katusic, M. Z., Voigt, R. G., Colligan, R. C., Weaver, A. L., Homan, K. J. & Barbaresi, W. J. (2011). Attention-Deficit/ Hyperactivity Disorder in Children With High IQ: Results from a Population- Based Study. Journal of developmental and behavioral pediatrics:JDBP, 32 (2), 103.

⁸ Carman, C.A. (2013). Comparing apples and oranges fifteen years of definitions of giftedness in research. *Journal of Advanced Academics*, 24 (1), 52-70.

Pour Habib⁹ (2014) cet écart serait corrélé aux difficultés rencontrées par certains élèves à haut potentiel.

Une étude par résonance magnétique fonctionnelle (IRMf) menée par le centre Psyrène de Lyon (Nusbaum et al., 2014) confirme ces deux profils et nomme "complexe " l'EHP ayant un profil hétérogène et "laminaire " – décrivant l'écoulement harmonieux d'un fluide – celui ayant un profil homogène¹⁰.

Le premier « bénéficie d'une pensée hors normes et d'une grande créativité », mais c'est un enfant qu'il faudra accompagner puisqu'il semble être fragile, isolé et en souffrance. Le deuxième, quant à lui, « bénéficie de capacités cognitives, psychomotrices et relationnelles de bon niveau et – le plus important – en adéquation avec son environnement.

Il semble donc que « la précocité intellectuelle s'accompagne sans doute de besoins spécifiques devant être pris en compte pour permettre une meilleure intégration scolaire et sociale¹¹ ».

Les besoins des EHP

Comme le rappelle le rapport Delaubier, il pourrait être tentant d'établir un portrait type de ces élèves, or il est important de se souvenir de « la très grande diversité de ces élèves ». Cependant, en se basant sur les travaux de Jacques Bert et de Jean-Charles Terrassier, il précise que l'examen de la situation de ces élèves révèle quatre besoins¹² :

1. un besoin de reconnaissance : Un repérage précoce de ces élèves est indispensable pour éviter qu'ils soient conduits vers des situations d'échec.
2. un besoin de prévention, de remédiation et, parfois de soin : Les éventuelles difficultés pouvant être rencontrées par ces élèves doivent être traitées et peuvent nécessiter des interventions spécialisées, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de l'école.

⁹ Habib M. (2014). La constellation des dys : bases neurologiques de l'apprentissage et de ses troubles. Paris : de Boeck Solal.

¹⁰ Nusbaum, F. Les deux formes d'expression du haut potentiel chez l'enfant. <https://centre-psyrene.fr/les-deux-formes-dexpression-du-haut-potentiel-intellectuel-chez-lenfant/>

¹¹ Lautrey, J. (2004). L'état de la recherche sur les enfants dits "surdoués". Laboratoire Cognition et développement CNRS UM 8605

¹² Delaubier, J.P (2002). La scolarisation des enfants intellectuellement précoces. Rapport à Monsieur le ministre de l'éducation nationale.

3. un besoin de motivation : L'école doit apporter non seulement des connaissances mais également une aide et des stimulations afin que ces élèves puissent aller « plus loin dans les voies auxquelles ils aspirent et, également, pour s'engager sur des itinéraires qu'ils ne devinent pas. »
4. un besoin d'équilibre : Il faut également les aider à « compenser leur tendance à surinvestir les domaines intellectuels » mais aussi « à aller vers les autres, à apprendre à travailler avec eux ... ».

Ces besoins de motivation et d'équilibre, en ce qu'ils participent directement de la faible estime de soi totale et scolaire souvent ressentie par ces enfants (H. Bénony et *al.*, 2007) sont deux facettes que nous souhaitons étudier afin de voir comment, en classe, il serait possible d'en tenir compte pour parvenir à mieux intégrer ces élèves à besoins spécifiques.

Besoin de motivation

Selon Amabile (1996) ou Renzulli (1999), ce besoin de motivation est un point essentiel de la notion de haut potentiel. En effet, une motivation optimale engendrerait une sensation agréable (*flow experience*) durant laquelle l'enfant est complètement absorbé dans sa tâche (Rea, 2000).

Les chercheurs ont distingué la motivation extrinsèque – centrée sur des gains externes – de la motivation intrinsèque, plutôt tournée vers le plaisir généré par une activité intellectuelle et ont conclu à un effet positif de cette dernière sur la réalisation du potentiel intellectuel.

McClelland (1965) met en avant une autre forme de motivation : la motivation d'accomplissement (*achievement motivation*). Selon Sternberg et Lubart (1995), elle aurait « à la fois des caractéristiques intrinsèques (le sentiment de réussite) et extrinsèques (la reconnaissance sociale) » et affecterait favorablement les individus à haut potentiel.

Besoin d'équilibre, reconnaissance et image de soi

« L'intensité affective est définie comme la tendance des individus à vivre ou ressentir intensément les différentes expériences émotionnelles » (Larsen et Diener, 1987). Dorénavant, il existe un consensus pour signifier que ces enfants à haut potentiel présenteraient fréquemment cette tendance et que cela serait dû, principalement, à leur « hyper-sensibilité » (Piechowsky, Silverman et Falk, 1985). Cette hyperstimulabilité émotionnelle, facteur caractéristique du haut potentiel, peut engendrer à son tour des réactions anxieuses face à un certain niveau de stress.

C'est pourquoi, les enfants à haut potentiel auraient, davantage besoin encore que les enfants « tout-venant » « de traitements et d'attentions particuliers en raison de leur forte tendance à être tendu et anxieux.¹³ » Même si certaines recherches n'ont pas validé cette hypothèse, d'autres chercheurs comme Robert et Lovett (1994, cités par Robinson et Cinkenbeard, 1998) ont mis en évidence que les enfants à haut potentiel « ont tendance à montrer plus de réactions émotionnels négatives et de réactions physiologiques au stress » que les autres enfants.

Bien sûr, tous les élèves ont besoin, pour apprendre, d'être valorisé, d'être en confiance et d'apprécier les adultes avec qui ils sont en relation, mais ce besoin peut être davantage prégnant pour les enfants à haut potentiel.

Ce besoin de reconnaissance fait écho à la motivation extrinsèque dont nous parlions. Même si Terman¹⁴ dans son étude longitudinale de 1925 évoquait l'image du leader épanoui que pouvait être l'enfant "surdoué", la littérature, à présent, rapporte – essentiellement à partir d'observations cliniques cependant – un risque de vulnérabilité psychologique pour ces élèves. Leur manque d'aisance sociale se caractériserait par une hyper-réactivité émotionnelle et un besoin de solitude¹⁵. C'est pourquoi, ces enfants présenteraient souvent une mauvaise estime de soi et auraient tendance à développer des troubles du caractère.

L'enfant à haut potentiel : un élève à besoins éducatifs particuliers

EHP et troubles d'apprentissage

De nombreuses idées reçues ont été véhiculées sur les "surdoués", un de ces mythes courants est qu'ils seraient plus sensibles aux troubles des apprentissages. Bien entendu, ces élèves ne sont pas immunisés contre ces difficultés, pourtant aucune étude épidémiologique ne permet d'affirmer qu'ils sont plus fréquents chez eux. Ces croyances reposent sans doute sur les biais d'échantillonnage des populations, puisque les études sont menées sur des enfants qui sont amenés en consultation pour des troubles psychologiques. Ils ne peuvent être représentatifs de l'ensemble des enfants à haut potentiel.

¹³ Zenasni, F et Mouchiroud, C in : Todd Lubart, *Enfants exceptionnels: précocité intellectuelle, haut potentiel et talent*, Rosny-sous-Bois, Bréal, 2016. P.157

¹⁴ Terman, L. M. (1925). *Mental and physical traits of a thousand gifted children*. Stanford, CA: Stanford University Press.

¹⁵ cité par Isabelle Jambaqué dans Lautrey, J. (2004). *L'état de la recherche sur les enfants dits "surdoués"*. Laboratoire Cognition et développement CNRS UM 8605

Une bibliographie conséquente, établie par Roux-Dufort en 1982, dément la prévalence de psychopathologie chez eux.

Toutefois, la précocité intellectuelle peut également être accompagnée de divers troubles ou difficultés psychologiques qu'il convient de connaître et de reconnaître afin d'aider au mieux ceux qui en seraient atteints.

Trouble de déficit de l'attention / hyperactivité

L'hyperactivité peut apparaître comme une résultante du haut potentiel. Trois symptômes caractérisent ce TDA / H : l'inattention, l'impulsivité et, bien entendu, l'agitation. Il nous faut, cependant, préciser que ce syndrome ne s'accompagne pas nécessairement de cette hyperactivité (d'où cette écriture de l'acronyme TDA / H qui souhaite indiquer que ce déficit de l'attention peut être avec ou sans hyperactivité).

Certes, l'hyperactivité peut présenter quelques points communs avec une précocité intellectuelle, mais chez l'enfant à haut potentiel ces symptômes sont plus circonstanciels, notamment si sa curiosité intellectuelle est bridée (l'enfant comprenant vite peut rapidement s'ennuyer et, en conséquence, chercher à s'occuper d'une manière ou d'une autre). Pourtant, une étude de 2010¹⁶ montre que la prévalence du surdon chez les TDA/H ou du TDA/H chez les surdoués ne diffère pas de celle rencontrée dans la population générale. Ce trouble n'est donc pas une caractéristique des enfants précoces.

Il est tout de même important de rappeler que pour tous les élèves, précoces ou non, ce TDA/H est un réel handicap d'autant plus important lorsqu'il n'est pas diagnostiqué. Et chez les EHP, en raison même de leur haut potentiel, ce trouble peut rester longtemps masqué.

La nébuleuse des DYS

Certains psychologues regroupent sous ce nom de « nébuleuse des dys », ces troubles qui peuvent induire chez nos élèves des problèmes pour apprendre. De la très connue dyslexie – difficulté dans l'apprentissage de la lecture – à la dyspraxie – difficulté de coordination motrice – en passant par la dyscalculie ou encore la dysgraphie, ces troubles cognitifs spécifiques peuvent être présents autant chez les surdoués que dans la population générale (entre 10 et 15 %). Certaines études suggéreraient

¹⁶ Maja Z. Katusic et al., « Attention-Deficit Hyperactivity Disorder in Children With High Intelligence Quotient: Results From a Population-Based Study », *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, février 2011, vol. 32, n° 2, p. 103-109.

même qu'ils puissent même augmenter avec le Q.I., la douance, comme ces troubles, étant en partie héréditaire. D'autres hypothèses explicatives ont été avancées, mais elles restent encore à tester.

À tous ces DYS, il nous faut ajouter le syndrome de dyssynchronie tel que défini par le psychologue clinicien Jean-Charles Terrassier. Par ce terme, il parvient à décrire de « façon analytique les développements hétérogènes des enfants intellectuellement surdoués ou précoces.¹⁷ » Outre la dyssynchronie interne, exprimant le développement hétérogène spécifique de ces enfants, par exemple, le décalage habituel existant entre les développements psychomoteur et intellectuel des EHP, il ajoute une dyssynchronie sociale qui, elle, décrit les difficultés spécifiques sur le plan de la relation avec l'environnement qu'il soit celui de l'école, de sa famille ou encore de ses pairs.

L'écrit des élèves à haut potentiel

Même si, le plus souvent, les enfants précoces ont découvert seuls les joies de la lecture, force est de constater que la même prouesse est rarement reproduite pour l'écriture. Cette dernière, en effet, même si elle nécessite un intellect puissant, a également besoin d'habiletés graphomotrices qui sont fréquemment absentes chez les EHP. Aussi, pour nombre d'entre eux, « cette ambition d'écrire se heurte à l'impuissance motrice. » Cette dysgraphie peut engendrer une certaine mésestime de soi, à tel point que Jean-Charles Terrassier préconise d'ajouter une épreuve graphique avant de penser à un éventuel passage anticipé au Cours Préparatoire¹⁸.

Des auteurs¹⁹ avancent l'idée que ces « difficultés de type dysgraphie ou dysorthographe parfois évoquées chez les enfants à haut potentiel [...] relèvent d'une difficulté à assumer les contraintes et frustrations inhérentes à l'application de codes communs et de conventions collectives qu'exigent les activités de lecture, écriture, orthographe... »

Ces élèves peuvent également rencontrer des difficultés d'organisation de l'espace graphique et des difficultés de rédaction. Selon les observations cliniques de psychologues de l'éducation nationale, ces enfants auraient un premier jet fulgurant qu'ils auraient beaucoup de difficultés à améliorer par la suite. La relecture et la réécriture seraient, pour eux, problématiques.

¹⁷ Jean-Charles Terrassier, *Les Enfants surdoués ou la précocité embarrassante*, s.l., 2018. 1^e édition 2009, Paris : ESF

¹⁸ Ibid. p.116

¹⁹ Emmanuelli et Weismann-Arcache, *Enfants exceptionnels: précocité intellectuelle, haut potentiel et talent*, Rosny-sous-Bois, Bréal, 2016.

La scolarité des élèves à haut potentiel

Historique de la scolarisation des élèves à haut potentiel

La question de la prise en compte des particularités de ces élèves à besoins éducatifs spécifiques que sont les élèves à haut potentiel remonte à la Grèce antique. Dans *La République*²⁰, Platon, dans une métaphore métallurgique précise que s'il « naît un enfant dont l'âme contienne de l'or ou de l'argent, le dieu veut qu'on l'honore. » Au Moyen-Âge, les *puer senex*, ces enfants vieillards, étaient repérés et envoyés dans des monastères où ils recevaient une éducation de qualité, mais orientée vers la spiritualité et l'oraison. Il s'agissait de mettre ce don de Dieu, qu'est l'intelligence, à Son service et non à celui de l'homme ou de l'État. Au XV^e siècle, les sultans ottomans Mehmed le conquérant (1432-1481) et l'un de ses successeurs, Soliman le magnifique (1494 – 1566) créent des écoles spéciales réservées pour ces enfants remarquables afin que leur soient confiées par la suite de hautes responsabilités²¹.

À la même époque, en France, Michel de Montaigne²², dans le *De l'institution des enfants*, propose une pédagogie innovante, destinée aux enfants ayant le goût de l'étude, qui puise ses sources chez Platon et que nous retrouverons dans *l'Émile* de Rousseau et, plus tard, dans les conceptions éducatives qui naîtront au XX^e siècle où l'épanouissement individuel et la personnalisation des parcours l'emportent sur une vision collective et unifiée de l'éducation.

Ce n'est qu'au début du XX^e siècle, et ce afin de résoudre les problèmes de pédagogie liés à l'instauration de la scolarité obligatoire, posés notamment par les élèves en difficulté, que le ministère de l'instruction publique demandera au pédagogue et psychologue Alfred Binet (1857 – 1911) ainsi qu'au psychiatre Théodore Simon (1873 – 1961) de mettre au point la première échelle métrique de l'intelligence censée pouvoir identifier les enfants ayant un retard mental. Toutefois, Binet²³ attirait déjà l'attention du ministère sur ces élèves qui obtenaient d'excellents résultats à leurs tests : « Voici encore l'écolier qui ne profite pas de l'enseignement pour une raison qui est vraiment paradoxale : il est trop intelligent (...). Ils ne travaillent que par caprice ; ils n'apprennent leurs leçons qu'au dernier

²⁰ Platon, *La République*, III, 415 a à 415 d, édition Flammarion 2002.

²¹ Maria Pereira-Fradin et Céline Jouffray, « Les enfants à haut potentiel et l'école : historique et questions actuelles », *Bulletin de psychologie*, 2006, Numéro 485, n° 5, p. 431-437.

²² Michel de Montaigne et Alexandre Micha, *Essais. 1: ...*, Paris, Flammarion, 1993, 443 p.

²³ Alfred Binet, *Les idées modernes sur les enfants*, Paris, Hachette livre - BNF, 2014.

moment ; ils sont volontiers insubordonnés ; ils font des devoirs qui n'ont pas été donnés pour se singulariser (...) »²⁴.

Pourtant, en France, ces questionnements resteront lettre morte jusqu'au début des années 70 puisqu'à cette époque, des membres de l'association MENSA²⁵ organisés autour d'un jeune psychologue – Jean Charles Terrassier – décident de créer une structure équivalente spécifiquement dédiée aux enfants : l'Association Nationale Pour les Enfants Surdoués (ANPES). Leur but était de faire connaître davantage les caractéristiques de ces enfants que l'on appelait encore « surdoués ». Ils souhaitaient également que l'Éducation nationale prenne en compte leurs spécificités et mette en place des dispositifs différenciateurs afin de leur permettre d'exprimer plus aisément leur potentiel.

Cet « effort pionnier de publicisation de la cause des surdoués », comme l'appelle Wilfried Lignier²⁶, a finalement réussi, après quelques années éprouvantes durant lesquelles se sont multipliées les réunions, conférences ou émissions radiophoniques, à lui conférer une première légitimité. Cela ne se fit pas sans heurt. Le terme « enfant surdoué » voulant traduire l'anglais « gifted children » provoqua de nombreux procès d'intention. Le journal Libération allant même jusqu'à parler d'un « élitisme dictatorial » et Le Monde d'une indécence à aider ceux qui ont déjà plus sans s'occuper d'abord de ceux qui n'ont pas ces avantages.

En 1981, Jean Charles Terrassier publia un ouvrage²⁷ – *Les enfants surdoués ou la précocité embarrassante* – dans lequel il conceptualisa le syndrome de dyssynchronie²⁸ qui serait renforcé – voire causé – par une école trop égalitariste. Il devenait ainsi plus facile de revenir dans le débat public en insistant sur la « responsabilité politique ». Cette dyssynchronie « trop embarrassante » permet à leur association – qui entre-temps est devenu l'ANPEIP (association nationale pour les enfants intellectuellement précoces) – de se détacher du discours élitiste et explique comment aider

²⁴ *Ibid.* p.109

²⁵ Association internationale, créée en 1946, dont le seul critère d'admissibilité est d'obtenir des résultats supérieurs à ceux de 98% de la population aux tests d'intelligence

²⁶ Wilfried Lignier, *La petite noblesse de l'intelligence: Une sociologie des enfants surdoués*, Paris, La Découverte, 2012, 356 p.

²⁷ Jean-Charles Terrassier, *Les Enfants surdoués ou la précocité embarrassante*, s.l., 2018.

²⁸ Ces enfants présentent un développement affectif et une maturation psychomotrice normale, tandis que leur développement intellectuel est supérieur à la normale définie par la comparaison avec les performances intellectuelles des enfants de leur âge (dyssynchronie interne). D'autre part, l'école, les camarades et parfois les parents n'attendent d'eux qu'un comportement dans la norme de leur âge (dyssynchronie sociale) – *source Wikipedia*

ces élèves-ci peut même relever du social. La définition de François Bloch-Lainé (1967), concernant le handicap, qui insiste sur les problèmes d'insertion peut dès lors correspondre à ces élèves à haut potentiel en échec scolaire. À la suite de ce repositionnement, l'Etat permettra la création de quelques expérimentations, mais ce n'est réellement qu'en 1998, que le ministre de l'Éducation nationale – Claude Allègre – déclara : « Dans le système français, vous savez qu'on élimine très rapidement les enfants surdoués... Je ne veux pas éliminer les enfants surdoués. Je pense qu'il faut aider tout le monde, c'est ça l'égalité des chances.²⁹ » Jack Lang lui succéda et mit en place, une commission, présidée par l'Inspecteur d'académie Jean-Pierre Delaubier, dont l'objectif était de rassembler les informations disponibles sur ce sujet des enfants intellectuellement précoces et de proposer des aménagements possibles pour leur scolarité. En mars 2002, le rapport Delaubier consacre l'existence de ces élèves et émet neuf propositions pour leur prise en charge efficace.

À partir de cette date, le Ministère de l'Éducation nationale multipliera les textes enjoignant aux enseignants de prendre davantage en considération leurs spécificités. Nous notons, par exemple, dans la circulaire de rentrée de 2002, la première référence aux EIP dans le paragraphe consacré à la prise en charge des élèves à besoins spécifiques. Il est préconisé aux professeurs d'« envisager diverses modalités permettant d'adapter leurs parcours scolaires à leurs rythmes d'apprentissage. »

Le paradoxe des enfants doués : la sous-réalisation

Définition

Il existe, bien entendu, un lien certain entre l'intelligence et la réussite scolaire. Ce lien, pourtant, peut parfois se distendre si certaines conditions ne sont pas remplies, notamment si la motivation vient à manquer. Le trop classique « ah oui, vous pouvez bien mieux faire... » souvent vu sur certains bulletins scolaires en est une image très (trop ?) prégnante. Pour Kaufmann, « la sous-réalisation peut correspondre à un découragement lorsqu'elle survient à un moment où l'individu a perdu toute confiance en lui-même. » (Kaufmann, 1999)

Chez l'enfant à haut potentiel, cette sous-réalisation, ou son corollaire le terrible échec scolaire, peut être de nature transitoire, mais il peut également s'installer de manière plus prolongée. En fait, ces enfants peuvent très rapidement « mettre en veilleuse » leur intelligence, pour adapter leurs comportements et leurs productions afin de se conformer à ce qu'ils pensent que les autres attendent d'eux. Ils savent dissimuler leurs capacités afin de ne pas être perçus comme différents. Ils tentent

²⁹ Lors de l'émission de télévision Polémiques de Michèle Cota sur France 2 le 22 février 1998.

ainsi de maintenir des relations afin de continuer à faire partie du groupe. Une seule issue pour eux, « se résigner à la frustration ou à la somnolence intellectuelle.³⁰ »

Causes possibles

Les causes de la « sous-réalisation » sont multiples et variées. Différents facteurs – la personnalité de l'enfant, sa motivation, la situation familiale, les rapports avec les maîtres et les pairs... – peuvent intervenir de manière isolée pour expliquer l'étiologie de l'échec scolaire, mais lorsqu'ils sont combinés ils en deviennent un prédicteur puissant.

Ces enfants peuvent se caractériser par une faible estime de soi (Peters et *al.*, 2000) qui pourrait résulter de performances inférieures à celles qu'elles pourraient être. Des études ont d'ailleurs montré que l'image de soi peut être augmentée lorsque l'on propose aux élèves des entraînements qui leur permettent d'améliorer leurs performances (Hay, Byrne, & Butler, 2000). Il est démontré que cette estime de soi est améliorée par l'apprentissage et le développement de connaissances.

La motivation des élèves est également un élément moteur du symptôme de « sous-réalisation ». Albaili, en 2003, a montré que celle des élèves en échec scolaire est orientée différemment de celle des élèves qui réussissent le mieux. Si pour ces derniers il est important de développer des compétences, des habiletés, les élèves en difficulté sont plus enclins à rechercher la reconnaissance de leurs pairs, de l'institution voire de leurs familles. D'ailleurs, Gonzales et Hayes (1988) ont également montré que les EHP « sous-réalisateurs » sont plus agressifs, hostiles et moins persévérants.

Ce phénomène de sous-réalisation est influencé également par la situation familiale des élèves. Il est souvent concomitant de l'incapacité de la famille à valoriser et encourager leur enfant de manière adéquate. Il a été fréquemment observé des perturbations ou des conflits dans les familles d'enfants sous-réalisateurs (Hébert, 2001 ; Peterson, 2001a, 2002). L'implication parentale joue un rôle déterminant dans ce processus (Roux-Dufort, 1982). Des parents peuvent également exercer une forte pression sur leurs enfants afin qu'ils réussissent et ces pressions, du fait du perfectionnisme et de la sensibilité sur les plans affectifs et émotionnels des élèves à haut potentiel, jouent un rôle extrêmement négatif sur leur développement. Par exemple, l'enfant perfectionniste aura peur de donner une mauvaise réponse et préférera se taire plutôt que de se tromper. C'est ce comportement d'inhibition qui pourra amener cet enfant vers la sous-réalisation. Cependant, à l'inverse, des parents

³⁰ Gabriel Wahl et Gérard Bléandonu, *Les enfants intellectuellement précoces*, s.l., 2017, p.87

très peu impliqués dans l'éducation de leurs enfants créent également une situation défavorable (Peterson, 2001b).

Les enfants à haut potentiel attendent beaucoup de l'école. Ils espèrent y trouver tout le savoir qu'ils n'ont pas encore et qu'ils désirent avidement. S'ils se rendent compte que cela ne sera pas le cas, ils peuvent être très rapidement déçus. Kanevsky et Keighley ont d'ailleurs montré en 2003 qu'une absence de défi à surmonter engendre l'ennui à l'école. C'est ainsi que certains élèves pourraient décrocher face au manque de motivation. Dans cette étude, les auteurs, après s'être entretenus avec ces EHP « sous-réalisateurs » ont mis à jour plusieurs de leurs besoins comme, par exemple, celui de contrôler leurs expériences d'apprentissage. Au lieu de copier et répéter de manière passive, ils préféreraient de loin être acteurs de leurs apprentissages et pouvoir découvrir par eux-mêmes les notions enseignées.

Propositions de remédiation

La sous-réalisation est donc un problème complexe qu'il est difficile, non seulement de repérer, mais également de solutionner. Il est important de prendre en considération la personnalité de l'enfant, sa famille, son école et même l'influence qui peut être exercée par ses pairs (Baker, Bridger, et Evans, 1998 ; Peters et *al.*, 2000).

Whitmore (1980) décrit trois stratégies à mettre en place afin de contrecarrer ce processus de sous-réalisation.

Tout d'abord, il présente la stratégie de soutien (« *Supportive Strategies* »), l'enseignant proposant dans sa classe un environnement empathique (basé sur l'écoute et les réels besoins et intérêts des enfants) permettant à l'élève de s'épanouir.

Ensuite, il énonce une stratégie tournée davantage vers les caractéristiques émotionnelles et conatives de l'enfant (« *Intrinsic Strategies* »). L'environnement scolaire doit, cette fois, permettre une attitude positive et encourager la réussite et la satisfaction personnelle. Cela repose principalement sur la responsabilisation des élèves, le respect des règles et la possibilité d'autoévaluer son travail avant que cela ne soit fait par le maître.

Enfin la stratégie de remédiation (« *Remedial Strategies* ») propose aux enseignants de reconnaître aussi bien les points forts que les points faibles de leurs élèves – tant au niveau social, qu'émotionnel ou intellectuel – afin qu'il puisse mettre en place des activités leur permettant d'exceller dans leur domaine de prédilection, mais également de pouvoir apporter les aides dans les domaines où ils ont le plus de difficulté.

D'autres études ont montré qu'il était important de travailler sur plusieurs points avec les élèves à haut potentiel en sous-réalisation par rapport aux attentes. Par exemple, il serait indispensable que cet élève se connaisse mieux (Herman et Poulie, 2000) afin de pouvoir connaître les projets dominants dans sa vie et de pouvoir les placer dans une perspective réelle. Il pourra ainsi faire des choix et déterminer des priorités. Il est conseillé que l'élève puisse également garder du temps pour des activités plus libres qui lui permettront d'explorer ses points forts et améliorer ainsi son estime de soi (Baum, Renzulli, et Hebert, 1994). Pour qu'un dispositif comme celui-ci puisse fonctionner, il semblerait que la présence d'un tuteur soit essentielle (Peterson, 2001b).

Le tuteur devra être un expert de la matière dans laquelle l'EHP aura un projet à réaliser (Hebert et Olenchak, 2000) afin de pouvoir lui apporter une aide méthodologique et métacognitive. Selon Hebert et Olenchak, le tuteur doit être proche de l'élève et le soutenir lorsque cela s'avère nécessaire. Il doit, en outre, faire preuve d'ouverture et ne pas juger. L'élève est ainsi, peu à peu, amené à devenir responsable de sa conduite et des conséquences qui pourraient en découler. Il semble également opportun de mettre en place une pédagogie différenciée mettant en place des activités qui prendraient en compte les attentes personnelles de chaque élève (Meirieux, 1999 ; Tomlinson, Brighton, Hertberg, Callahan, Moon, Brimijoin, Conover et Reynolds, 2003).

Comme nous l'avons vu, la famille joue un rôle non négligeable dans l'apparition de cette sous-réalisation. Aussi, certains auteurs préconisent également la mise en place de programmes permettant de développer la compétence éducative de certains parents. Gordon (1998) a mis en place un programme de ce genre visant à développer la communication au sein de la famille. Notons, toutefois, que les études d'impact de ces programmes se sont révélées décevantes et que les chercheurs tentent de voir ce qui, dans les différents systèmes de valeur à l'œuvre dans l'éducation des EHP, pourrait expliquer l'inefficacité de certaines mesures.

Enfin, nous ne pouvons omettre que, pour les enfants à haut potentiel souffrant également de troubles d'apprentissage, il est véritablement indispensable de mettre en place des remédiations pour les deux causes (haut potentiel et troubles d'apprentissage) afin que l'un n'empêche pas l'autre de fonctionner. Un EHP atteint de dyslexie pourrait, en raison de ses capacités mémorielles notamment, dissimuler ce trouble assez longtemps alors que différentes méthodes peuvent être utilisées pour lutter contre la dyslexie (Dole, 2000 ; Hettinger et Knapp, 2001 ; Fischer, 1998). Cooper, Ness et Smith, en 2004, montrent que l'approche de Lindamood-Bell est intéressante « dans le cas des enfants à haut potentiel puisqu'elle aide à développer les processus cognitifs nécessaires à la lecture en s'appuyant sur les capacités élevées de l'enfant.³¹ » Dans ce cas également, il semble important de mettre en place des

³¹ cité par Besançon et Peters dans Todd Lubart, *Enfants exceptionnels: précocité intellectuelle, haut potentiel et talent*, Rosny-sous-Bois, Bréal, 2016, p.258

activités dans lesquelles ces enfants peuvent exceller afin que leur image ne dépendent pas uniquement des difficultés qu'ils éprouvent et qu'ils puissent améliorer la confiance qu'ils ont en eux-mêmes.

Modes de scolarisation des enfants à haut potentiel

Déjà, en 1911, Alfred Binet préconisait de mettre en place des « classes de surnormaux. » Pour lui, un « enfant d'intelligence supérieure est une force à ne pas laisser perdre. » (Binet, 1911, p.109) Même s'il s'agit de « remarques incidentes et tout à fait marginales » (Lignier, 2012, p.23), c'était la première fois que l'on évoquait la possibilité de mettre en place des mesures éducatives spécifiques pour ces enfants à haut potentiel.

Pourtant la scolarité de ces élèves a longtemps été négligée en France. Ce n'est que près de cent ans plus tard que la prise en compte des élèves à besoins spécifiques fut inscrite dans la loi³². Dans un article³³, paru en 2004, le psychologue Jacques Lautrey montrait qu'il existait différents aménagements pédagogiques possibles bénéfiques pour ces élèves qui, de surcroît, ne nuiraient bien évidemment pas autres élèves, mais pourraient également leur être profitable.

À ce sujet, la Direction Générale de l'Enseignement SCOLAIRE (DGESCO), qui élabore la politique éducative et pédagogique du gouvernement publia en 2013 des ressources d'accompagnement³⁴ pour scolariser ces élèves que l'on appelait encore intellectuellement précoces. Ce livret, si riche et instructif, n'ayant pas produit l'effet escompté (une amélioration suffisante dans la prise en charge des EIP) a été remplacé en mars 2019 par un vade-mecum qui rappelle d'une part les valeurs essentielles de l'école – une école inclusive ouverte à la diversité – et qui, d'autre part, reprend en le simplifiant ce que l'on trouvait dans l'ancien livret, son objectif restant toujours le même : éviter l'échec, la souffrance, le décrochage de ces élèves, qui désormais s'appellent élèves à haut potentiel. Tout d'abord, il préconise d'adapter les contenus d'enseignements en les enrichissant. Il s'agit de varier les supports, de proposer des approfondissements ou de créer des situations didactiques favorisant l'autonomie afin de « permettre à l'élève de se sentir davantage « nourri » et valorisé. » Il est également possible de leur enseigner de nouvelles notions qui ne sont pas explicitement au programme. La littérature scientifique disponible à ce sujet permet de préciser que cette modalité a

³² Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école – Article 27 - Bulletin officiel n°18 du 5 mai 2005, <http://www.education.gouv.fr/bo/2005/18/MENX0400282L.htm>

³³ Lautrey, J., « Les modes de scolarisation des enfants à haut potentiel et leurs effets », Psychologie Française, septembre 2004, vol. 49, n°3, p. 337-352.

³⁴ DGESCO, Scolariser les élèves intellectuellement précoces, MEN 2013

des effets positifs et ne nuit pas aux autres élèves. Le programme d'accélération découle directement de ces aménagements puisque les EHP peuvent alors effectuer plus rapidement leur parcours.

L'adaptation des méthodes pédagogiques est également mise en avant par ce document de la DGESCO. Il s'agit, cette fois, de s'autoriser à donner aux enfants, soit des travaux plus complexes, soit plusieurs tâches simultanées. Il convient, également, de favoriser leur créativité tout en s'assurant du sens qu'ils attribuent à ce qu'ils font.

Dans certains établissements, concernés par ces élèves, nous pouvons trouver des classes de niveaux, or, il ressort d'un certain nombre d'études³⁵ que cette sorte d'aménagements ne présente qu'un maigre avantage pour les EHP et pourrait être plutôt néfaste pour les autres élèves. D'autres regroupements interclasses – voire intra-classes, il s'agit alors de groupes de niveaux – sont parfois proposés, mais, cette fois encore, les résultats sont peu encourageants.

De nombreuses autres dispositions sont également prises par les enseignants sans pour autant qu'une littérature scientifique ne leur ait été consacrée.

Par exemple, l'enquête exploratoire que nous avons menée auprès des établissements des Yvelines montre qu'un pourcentage non négligeable des EHP scolarisés sont confrontés à des problèmes de différentes sortes – dyslexie, dysgraphie et trouble de l'attention assorti ou non d'hyperactivité – et que leurs enseignants ne manquent pas d'inventivité pour adapter leurs pédagogies à ces enfants particuliers.

Perturbation du triangle pédagogique

Dans son ouvrage³⁶, Jean Houssaye explique que « toute situation pédagogique s'articule autour de trois pôles (savoir – professeur – élèves) » et il définit tout acte pédagogique comme l'espace entre ces trois sommets.

³⁵ présentées par Nicolas Gauvrit dans « les surdoués ordinaires », p. 243

³⁶ Jean Houssaye, *Le triangle pédagogique*, Berne ; New York, P. Lang, 1988, 2 p.

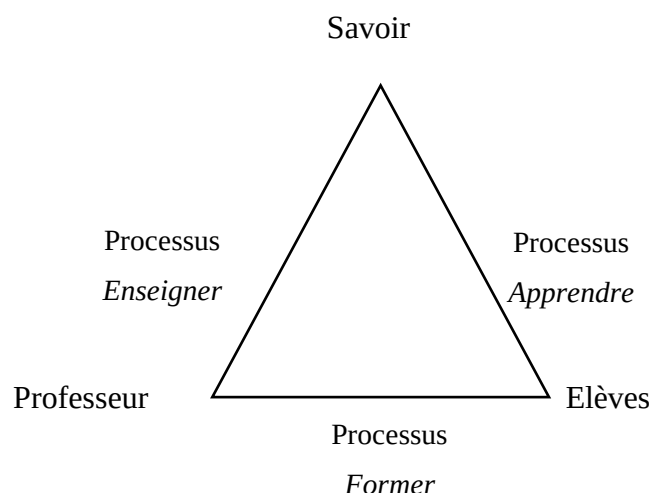


Figure 2.

Triangle pédagogique défini par Jean Houssaye (1986)

Le processus « Enseigner » favorise la transmission directe du savoir, le processus « Apprendre » met l'élève dans une posture d'autoformation et le processus « Former » dénote la relation intentionnelle du professeur vers l'élève sans que la transmission de savoir soit l'essentiel.

L'éducation s'inscrit dans un rapport d'interactivité qui exclut, de fait, toute domination ou imposition, la confiance étant le fondement de tout rapport éducatif. Pour atteindre cet objectif, l'élève doit réellement devenir acteur de ses apprentissages et, nous l'avons vu, c'est également un incontournable de l'éducation des élèves à haut potentiel. Or, parfois, ces élèves bouleversent ce triangle, en ce sens que leur attitude peut générer un malaise auprès des enseignants les amenant à « repenser leur rôle, mais aussi les cadres institutionnels dans lesquels il les assument. ³⁷»

En ce qui concerne la scolarité de ces enfants, nous rencontrons très souvent deux attitudes de la part de leurs professeurs. Le déni, tout d'abord – provenant le plus souvent de l'ignorance et d'une absence de formation des enseignants, et d'une formation continue inadaptée – ou bien encore le refus catégorique qui lui provient d'un idéal républicain qui confond égalité et équité. L'EHP souhaite se placer en partenaire de la relation pédagogique et il montre qu'il n'existe pas un élève type, mais qu'il y en a autant que de sujets. La posture de l'enseignant doit donc en conséquence s'adapter et, s'il ne le fait pas encore, différencier au mieux sa pédagogie et mettre en place dans ses situations d'apprentissage divers supports permettant d'atteindre les objectifs pédagogiques visés, tout en développant avec ses élèves une relation de qualité. En ce sens, il nous semble important qu'il puisse

³⁷ Jean-Marc Louis et Fabienne Ramond, « Scolariser l'élève intellectuellement précoce », p. 39

donner du sens à la loi telle qu'elle est définie dans la classe, et qu'il accentue le processus « Former » du triangle pédagogique en mettant en place une stratégie d'écoute active de tous ses élèves.

Les réticences

La mise en place de mesures spéciales pour les élèves à haut potentiel fait régulièrement débat. Entre les programmes d'identification destinés à alimenter des classes spéciales pour “enfants exceptionnels” et le refus systématique d'envisager un quelconque aménagement pour ces enfants, les réponses proposées ont subi bien des variations selon les pays et les époques. C'est que cette question est source de débats idéologiques qui voilent la réalité du terrain, beaucoup s'interrogent, par exemple, sur la validité des tests d'intelligence ou ironisent sur les effets de mode.

En France, pays considéré, il y a quelques années, comme offrant peu de possibilités pour les enfants précoces (Rieben, 1991), le risque scolaire des surdoués est encore présenté comme une mystification de nantis. Certains dénoncent même le lobbying des associations de parents d'enfants précoces³⁸. Même si cet argument n'est pas dénué de fondement, puisque statistiquement les enfants précoces sont plus fréquents dans les milieux privilégiés, il ne faut pas perdre de vue que ces enfants sont peut-être plus aisément détectés dans ces familles qui ont plus facilement recours à des psychologues lorsque le besoin s'en fait sentir. Ainsi, le chercheur François Gagné de l'université du Québec à Montréal préconise de mieux diagnostiquer les enfants précoces, y compris dans les classes les plus défavorisées afin de réduire « par le haut » les inégalités sociales.

Vrignaud, Bonora et Dreux (2005) ont remarqué que « la France a une politique volontariste et explicite d'identifications des talents dans les domaines sportif et artistique pour offrir aux jeunes qui en sont porteurs des conditions optimales pour leur permettre de développer leur talent tout en suivant des parcours scolaires aménagés.³⁹ » Il n'en est pas de même pour les élèves à haut potentiel intellectuel. Toutefois, depuis la publication du rapport Delaubier et la loi d'orientation sur l'avenir de l'école (Loi n° 2005-380 du 23-4-2005) des mesures pédagogiques destinées à aider ces élèves spécifiques ont pu être mises en place, cependant, ces textes n'imposent rien et laissent une totale liberté de manœuvre aux établissements tant du point de vue du dépistage que de la formation des enseignants ou des aménagements pédagogiques.

³⁸ Wilfried Lignier, *La petite noblesse de l'intelligence : Une sociologie des enfants surdoués*, Paris, La Découverte, 2012, 356 p.

³⁹ Cité par Lautrey et Vrignaud dans *Enfants exceptionnels : précocité intellectuelle, haut potentiel et talent*, Rosny-sous-Bois, Bréal, 2016, p.220

Les mesures pédagogiques et leurs effets

L'accélération

Il existe deux types de parcours que l'on peut qualifier d'accélérés. Tout d'abord, celui permettant de terminer un cycle plus rapidement (en deux ans au lieu des trois prévus). C'est ce que l'on appelle le saut de classe. Il peut exister également des écoles dans lesquelles nous trouvons des « programmes télescopés » destinés à des sections offrant le curriculum normal durant un nombre d'années moins important. Ce dernier programme d'accélération a seulement fait l'objet de quelques expérimentations⁴⁰ en France.

À présent, avec l'organisation actuelle de l'enseignement en quatre cycles de trois ans (de la Petite Section de maternelle jusqu'en Troisième), il est possible de parcourir un voire plusieurs cycles plus rapidement. Cette demande doit être faite par la famille ou par l'équipe pédagogique et le plus souvent, l'enfant est vu par le psychologue de l'Éducation nationale voire le médecin scolaire. C'est la mesure la plus connue, mais, statistiquement, elle ne représente que de faibles proportions et il est important de noter qu'elle est en nette diminution depuis plusieurs années. Cela est regrettable puisqu'une étude réalisée par le Département de l'Évaluation et de la Prospective du ministère de l'Éducation nationale (Note d'information 99-36) montre que les élèves en avance obtiennent, en moyenne, un score de 7 % supérieur à celui des élèves d'âge normal aux épreuves d'évaluation nationale en français et en mathématiques passées à l'entrée en sixième et que 44 % des élèves ayant été admis à cinq ans au Cours Préparatoire obtiennent leur baccalauréat sans redoubler contre 25 % des élèves ayant été admis à 6 ans. Bien sûr, on ne peut réellement apprécier les effets de cette disposition sur les élèves à haut potentiel puisqu'aucun dispositif fiable méthodologiquement n'a été mis en œuvre, cependant on peut inférer de tels résultats que cette accélération n'a pas porté préjudice aux élèves qui en ont bénéficié.

L'enrichissement

C'est la mesure qui semble, pour l'instant, la mieux adaptée aux besoins des élèves à haut potentiel. Elle consiste à proposer à ces élèves, durant certaines périodes dédiées, des enseignements hors programme. Ils peuvent ainsi apprendre de nouveaux concepts, de nouvelles notions qui ne sont pas

⁴⁰ Notamment durant l'expérience des classes pilotes menées à l'école Las Planas de Nice, sous l'égide de Jean-Charles Terrasier, de 1987 à 1991. Cette dernière a été interrompue lors de la mise en place de la réforme des cycles scolaires.

explicitement inscrits dans les instructions officielles. Ces activités d'enrichissement sont extrêmement variables et peuvent porter sur le développement de la créativité, la réflexion sur des problèmes de société, des activités artistiques, etc.

Bien que l'évaluation des programmes d'enrichissement repose sur des études assez disparates et peu nombreuses, les résultats disponibles montrent que les effets de ces activités hors programme non seulement ne pénalisent pas les performances scolaires de ces élèves, mais auraient même tendance à les améliorer. En revanche, il n'y aurait pas de différence significative sur l'estime de soi.

La pédagogie du contrat : vers une individualisation

La pédagogie du contrat est une méthode d'enseignement permettant de responsabiliser et impliquer les élèves dans leurs apprentissages. En fonction des objectifs poursuivis par l'enseignant, il s'agit, via un processus de dévolution (Brousseau, 1988), de « rendre l'élève responsable de la résolution d'un problème ou d'une question en suspens⁴¹ ». Ainsi, à travers ce contrat, le professeur individualise les chemins d'acquisition et respecte les rythmes de progression de chacun. Cette dévolution didactique agit sur les facteurs motivationnels, si importants pour les élèves à haut potentiel, tout en favorisant le développement de leur autonomie. Rappelons que ce besoin d'autonomie dans les situations d'apprentissage est fréquemment cité dans les observations cliniques des caractéristiques socio-affectives de ces enfants (Adda et Catroux, 2003, Bléandonu, 2004, Vrignaud, 2003).

Haut potentiel et créativité

Les enfants intellectuellement précoces sont souvent décrits, également, comme étant de plus créatifs. À l'instar de l'intelligence, la créativité est un concept qui regroupe plusieurs compétences. On retient, le plus souvent, quatre indicateurs principaux qui sont évalués séparément dans les tests de créativité, comme ceux de Guilford ou de Torrence. Il s'agit de la fluence – capacité à développer de nombreuses idées en peu de temps – de l'originalité, de la flexibilité – capacité à adapter ses idées en fonction de l'évolution du problème à résoudre – et de l'élaboration qui mesure le degré de précision des idées proposées.

⁴¹ Yves Reuter et al., Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques, Bruxelles (Rue des Minimes, 9 B-1000), De Boeck Supérieur, 2013.

De nombreuses recherches ont été conduites sur les liens existants entre la créativité et l'intelligence et il ne fait plus aucun doute, dorénavant, que QI et créativité sont corrélés, mais pas par une relation linéaire. La créativité augmente tout d'abord rapidement avec le Q.I puis stagne à partir d'un seuil, encore incertain, au-delà duquel une augmentation du Q.I n'aura plus d'effet. On ne peut donc pas conclure aisément et dire que les "surdoués " sont plus créatifs que les autres. James Kaufmann, Jonathan Plucker et Christina Russel ont cependant montré, dans un article de synthèse publié en 2012, que les EHP ont finalement également une imagination, une fluence et une créativité bien développées.

Ils vont même plus loin et proposent d'intégrer la prise en compte de la créativité dans la définition même de la douance pour « ne pas écarter des programmes éducatifs spécialisés des enfants à l'intelligence élevée, quoique non exceptionnelle, mais à la créativité exacerbée. »

C'est ce que préconise aussi des chercheurs comme Todd Lubart, Baptiste Barbot et Maud Besançon⁴² en développant le test d'évaluation du Potentiel Créatif (EPoC) qui permet de mesurer divers aspects de la pensée créative.

	Pensée divergente-exploratoire	Pensée convergente-intégrative
Domaine graphique	Stimulus abstrait	Stimuli abstraits
	Stimulus concret	Stimuli concrets
Domaine verbal	Trouver des fins	À partir d'un titre
	Trouver des débuts	À partir de 3 personnages

Tableau 1.
Différentes épreuves du test EPoC

Selon eux, ces résultats permettent une meilleure prise en charge du haut potentiel puisqu'un « enfant à haut potentiel intellectuel n'aura pas nécessairement un haut potentiel créatif et l'inverse est également vrai. » Il serait donc possible, à partir du profil obtenu avec ce test, de proposer des méthodes pédagogiques mieux adaptées à chacun.

⁴² Besançon, M., Barbot, B., & Lubart, T. (2011). Evolution de l'évaluation de la créativité chez l'enfant de Binet à nos jours. *Recherches & Educations*, 5, 215-226

Les outils numériques : une aide à la remédiation

Le numérique éducatif est aujourd'hui unanimement reconnu comme un outil essentiel dans la mise en place d'activités pédagogiques différenciées pour les élèves rencontrant des difficultés. Ces outils permettent notamment de diversifier les entrées et provoquent chez les élèves un accroissement de la motivation (Wainwright, 2012). D'autres chercheurs ont démontré qu'ils apportaient de nombreux avantages pour les élèves avec des difficultés d'apprentissage (McClanahan et coll., 2012). Sullivan, en 2013, quant à lui, montre que l'utilisation d'une tablette tactile de type iPad augmente la créativité des élèves, tandis qu'Henderson et Yeow (2012) soulignent que l'utilisation de ce matériel permet d'amplifier la communication et la collaboration en classe.

Grâce à ces outils, il est donc plus aisé de multiplier les stratégies pédagogiques afin de concocter différents scénarii pour que les élèves soient réellement impliqués et acteurs de leurs apprentissages.

Le traitement de texte collaboratif : un instrument d'écriture

Le traitement de texte collaboratif, de type Etherpad, est un de ces outils. Il permet aux enseignants de proposer des activités d'écriture collaborative et de répartir leurs élèves par petits groupes. Le document créé est l'outil d'élaboration du récit ou du texte réflexif. Du fait des potentialités limitées de mise en page proposée, la publication, quant à elle, devra être effectuée sur un autre support. L'avantage certain de cette plateforme est qu'elle répond à l'un des principaux écueils que l'on peut rencontrer lors des travaux de groupe : mutualiser rapidement et simplement les écrits de chacun des participants sur une page commune. Sa fonctionnalité d'enregistrement continu et sa synchronisation visuelle immédiate permettent, en outre, aux élèves de ne jamais perdre une seule idée, mais également de se nourrir des idées de leurs camarades.

Les spécificités de l'écriture numérique

Depuis quelques décennies, il semble que notre façon d'écrire a changé. Jean-Luc Velay, précise dans un document du CNETCO⁴³, que « d'après de rares sondages réalisés sur cette question [...] les adultes, dans leurs activités professionnelles, mais aussi souvent leurs activités personnelles, écrivent davantage sur support numérique. » L'écriture au clavier présente de nombreux avantages, notamment pour les élèves qui ont quelques difficultés motrices, comme les enfants dyspraxiques, on

⁴³ CNETCO, Ecrire et rédiger : Comment guider les élèves dans leurs apprentissages, CNETCO, IFE/ENS Lyon, mars 2018

peut donc supposer que libéré de certains actes moteurs, le scripteur a la possibilité de se concentrer sur d'autres aspects de l'écriture et produit, en conséquence, des textes plus aboutis (C. Daiute, citée par P. Bordeleau, 1990). Or, il semblerait pourtant que les textes produits de cette manière soient finalement de moins bonne qualité (Connely et *al.*, 2007 ; Berninger et *al.*, 2009).

L'écriture numérique, définie comme une écriture sur un support numérique et avec des outils numériques et ce, quelle que soit la modalité choisie – écriture multimédia, écriture interactive ou écriture collaborative – présente donc des spécificités, reposant sur les propriétés du numérique – que sont la discrétisation et la manipulation – qu'il nous faudrait enseigner.

Le projet PRECIP⁴⁴ a d'ailleurs « élaboré un cadre théorique en trois niveaux pour en rendre compte⁴⁵ » : le niveau numérique théorique, le niveau techno-applicatif et le niveau sémio-rhétorique qui nous intéresse davantage en ce qu'il concerne la structuration de la pratique de l'utilisateur en fonction des interactions qu'il développe avec le logiciel utilisé.

Goody, en 1979, disait que la culture de l'écrit avait transformé nos capacités cognitives, de la même manière, Bruno Bachimont précise que « si l'écriture a donné lieu à une *raison graphique*, le numérique doit donner lieu à une *raison computationnelle* : le calcul comme technique de manipulation entraîne un mode spécifique de pensée qui ne remplace pas les autres, mais les reconfigure » (Bachimont, 1999). Ainsi, tout comme Michel Dabène pour qui « la pratique scripturale passe par l'acquisition de connaissances méta-scripturales⁴⁶, les auteurs ayant participé au projet PRECIP se sont posé la question des compétences spécifiques nécessaires à l'écriture numérique et donc des connaissances méta-scripturales qui lui sont propres (Cailleau, Bouchardon *et alii*, 2012). Cela permet notamment de savoir « comment il est possible que l'on puisse écrire un même texte à plusieurs en même temps et en différents lieux (écriture collaborative synchrone) ou encore d'appréhender la question de la trace numérique » (Bouchardon, 2014). Ce concept de trace, pensé en premier lieu par Jacques Derrida⁴⁷, est absolument pertinent en contexte numérique en ce qu'il « déjoue l'opposition même de la présence et de l'absence. » Les traces de la manipulation du texte ne sont plus, comme elles l'étaient sur le papier, immédiatement visibles, et pourtant elles existent, et sont, notamment grâce à des outils comme Etherpad, aisément retrouvables. Ainsi, l'écriture

⁴⁴ Pratiques d'écritures interactives en Picardie

⁴⁵ Marie-Laure Elalouf et Hella Feki, « Faire évoluer les écrits d'élèves de 1^{re} STMG en décrochage scolaire : quelle possible utilisation d'un éditeur de textes ? » dans *Le français écrit à l'heure du numérique*, Ecole Polytechnique., Université Paris Saclay, 2017, p. 16.

⁴⁶ Michel Dabène, « Un modèle didactique de la compétence scripturale », *Repères*, 1991, vol. 4, n° 1, p. 9-22.

⁴⁷ Derrida, J. (1967). *De la grammatologie*, Paris, Minuit

numérique déplace « la frontière entre ce qui est inscrit et ce qui ne l'est pas et donc – c'est l'essentiel – la marge dans laquelle se développent les interprétations. » (Tardy, Jeanneret, 2007)

La littératie numérique dépend donc non seulement de la maîtrise des outils d'écriture, mais également de ces compétences propres aux outils numériques. Ces chercheurs en concluent que « si l'écriture numérique transforme nos manières de penser et de connaître, il existe un enjeu pédagogique fort à enseigner ce qui la caractérise.⁴⁸ »

L'écrit intermédiaire : un objet didactique

De quoi parle-t-on ?

Dominique Bucheton et Jean-Charles Chabanne, en 2000, ont appelé « écrits intermédiaires » les écrits de travail des élèves qui sont « destinés à accompagner et stimuler l'activité réflexive au cours de tâches de collecte ou de rappel d'information, de (re)formulation immédiate d'une leçon, d'ébauche d'un projet narratif ou explicatif, etc. » Le terme même d'*intermédiaire* peut être compris de nombreuses manières, « intermédiaire entre deux états d'un écrit à mettre en forme, entre deux états de pensée, entre les membres d'un groupe de travail... »

Ces écrits de travail peuvent être très divers. Nous nous concentrerons sur les réécritures successives aboutissant au texte final et en analysant l'évolution de ces traces écrites imparfaites, nous observerons comment ces élèves résolvent les problèmes qui se posent à eux.

Produire de l'écrit

Produire de l'écrit n'est pas une activité aisée. Cela implique non seulement des savoirs, mais aussi des savoir-faire. Michel Fayol nous rappelle que « lorsque l'on produit du langage, deux entités sont concernées : un auteur et un destinataire.⁴⁹ » L'apprenant doit donc apprendre à exprimer ses idées, mais aussi à les communiquer. Cette compétence est donc une « capacité à produire des discours écrits bien formés y compris dans leur organisation matérielle, appropriés à des situations particulières diversifiées. » (Bouchard cité par Pouliot, 1993, p.120)

⁴⁸ Bouchardon, S. (2014). L'écriture numérique : objet de recherche et objet d'enseignement. *Les Cahiers de la Société française des sciences de l'information et de la communication*, (10), 225-235.

⁴⁹ Fayol, M. Produire de l'écrit. In : Jacques David et Sylvie Plane (dir.), *L'apprentissage de l'écriture de l'école au collège*, 1re éd., Paris, Presses universitaires de France, 1996, 227 p

Pour Albert (1998, p.60-61), cela fait intervenir cinq composantes à des degrés divers de la production :

- Une compétence linguistique : grammaticale ou lexicale ;
- Une compétence référentielle : « connaissances des domaines d'expérience et des objets du monde » (Moirand, 1982) ;
- Une compétence socio-culturelle : « connaissance et appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions, connaissance de l'histoire culturelle » (Moirand, 1982) ;
- Une compétence cognitive : qui met en œuvre les processus de constitution du savoir et les processus d'acquisition/apprentissage de la langue ;
- Une compétence discursive (ou pragmatique) : capacité à produire un texte correspondant à une situation de communication écrite.

Le scripteur est donc amené à utiliser ces différentes compétences lors de la production de son texte, mais il doit simultanément « façonner son message afin que le destinataire soit en mesure de comprendre sa pensée. » (Weber, 1993, p.62)

La production d'écrits est donc une situation de résolution de problèmes qui oblige le scripteur « à opérer des choix entre des contraintes pragmatiques, sémantiques, morphosyntaxiques qu'il doit hiérarchiser et combiner entre elles. » (Plane, 1996)

C'est pourquoi cette activité est si complexe, l'apprenant devant, à la fois, écrire d'une manière correcte, mais également de manière intelligible et ordonnée.

La trace écrite

« Verba volant, scripta manent », cette locution latine que l'on pourrait traduire par « les paroles s'envolent, les écrits restent » est tellement évidente qu'elle nous semble d'une banalité affligeante. Et pourtant, comme le précise Michel Fayol⁵⁰ « lorsque nous produisons du texte oral, ce texte s'évanouit au fur et à mesure que nous le produisons », et la mémoire de travail de l'orateur – comme celles des auditeurs - peut rapidement être saturée. La production écrite est bien différente puisque le scripteur dispose d'une trace écrite de qu'il a déjà produit et il peut, en revenant en arrière, la relire, la corriger, voire la supprimer. Cette trace permet donc, logiquement, d'améliorer les productions. Pour autant, les différentes recherches ayant eu lieu sur ce sujet montrent que cela ne se fait pas automatiquement (M. Fayol et J-E. Gombert, 1987 ; L. Heurley, 1994).

⁵⁰.ibid. p.9

Les enseignants, d'ailleurs, s'efforcent d'inculquer cette compétence à leurs élèves en leur montrant la puissance de cette trace écrite et la force de l'utilisation du retour en arrière non seulement pour les éventuelles corrections, mais également pour « voir » des idées qui ne se seraient jamais rencontrées puisque « l'existence de l'écrit est un facteur favorable au surgissement d'idées et à leurs mises en relation » (Fayol, 1996). Notons que cela est d'autant plus vrai dans les écrits en collaboration, les idées des uns enrichissant celles des autres dans un processus d'innutrition.

Un outil métacognitif : Écrire pour penser et apprendre

La place de l'écrit dans notre société est prépondérante et le développement des outils numériques n'a pas du tout, contrairement à ce que l'on aurait pensé, réduit sa place. Au contraire, ces outils ont manifestement renforcé et diversifié les pratiques d'écriture. Comme le dit Dominique Bucheton, le développement des compétences de nos élèves dans le domaine de l'écriture se doit « d'être à la hauteur de l'explosion des pratiques d'écriture » (Bucheton, 2014).

L'écriture, une activité complexe

Le terme d'*écriture* est polysémique. Le Dictionnaire de l'éducation (Crinon, 2017) la définit de deux manières. Elle est tout d'abord le tracé d'une série de signes graphiques (de lettres en l'occurrence), mais elle est aussi la production d'un énoncé écrit. En ce qui nous concerne, nous nous concentrerons sur cette dernière définition.

Pour Reuter, elle est « une pratique sociale, historiquement construite, impliquant la mise en œuvre, généralement conflictuelle, de savoirs, de représentations, de valeurs, d'investissements et d'opérations, par laquelle un ou plusieurs sujets visent à (re) produire un sens, linguistiquement structuré, à l'aide d'un outil, sur un support [...] dans un espace socio-institutionnel donné » (Reuter, 1996, cité par Colin, 2014). Cet acte, qui peut sembler simple, engage donc la totalité de la personne du scripteur et repose sur des processus qui, ne pouvant être automatisés, sont fort coûteux sur le plan cognitif.

Les processus d'écriture

En génétique textuelle, l'analyse des manuscrits d'écrivains, « où ratures et repentirs attestent du travail de l'écriture⁵¹ » démontre la complexité de cette activité qui « met en jeu plusieurs composantes, en interactions les unes avec les autres » (Joubaire, 2018). Afin de mettre en lumière la difficulté des opérations requises, des recherches en psychologie cognitive ont établi différents modèles de la production écrite. Le modèle princeps de Hayes et Flower (1980), issu d'un protocole verbal recueilli auprès d'un seul scripteur nous permet, toutefois, de mieux comprendre les difficultés auxquelles se trouvent confrontés nos élèves devant l'exercice de la production écrite (Garcia-Debanc & Fayol, 2002). Ce modèle, donc, en distingue trois composantes essentielles :

- La planification

Elle détermine le contenu du texte et sa forme, c'est la phase durant laquelle le scripteur cherche des idées et les organise. C'est durant ce moment qu'il tente de savoir ce que sait déjà le lecteur afin d'adapter son message.

- La mise en texte

C'est la phase d'écriture à proprement parler. « Les problèmes de la mise en texte se posent à trois niveaux : celui du lexique, celui de la syntaxe et celui qui a trait à certains aspects plus spécifiquement textuels [...] ». (Fayol, 1996)

- Le retour sur le texte

Cette phase concerne toutes les actions qui relèvent de la révision du texte (relecture, révisions et modification). Durant cette phase, il s'agit de repérer, et de corriger, par soi-même ou par l'intermédiaire d'autrui, les difficultés et les erreurs commises lors de l'écriture du premier jet du texte. Cette phase est relativement rare, même chez les experts (L. Heurley, 1994) et surtout, elle est souvent inefficace (L. Heurley, 1994 ; A. Piolat, 1990). La cause possible de son inutilité est que cette détection est très difficile quand on relit son propre texte à moins que l'on laisse suffisamment de temps entre l'acte d'écriture et de relecture (Fayol, 1996). Il faut, de plus, une fois que l'erreur a été repérée, être capable de déterminer ce qui ne va pas et surtout pouvoir mettre en œuvre les moyens d'y remédier.

⁵¹ Jacques David et Sylvie Plane, *L'apprentissage de l'écriture de l'école au collège*, 1re éd., Paris, Presses universitaires de France, 1996, 227 p.

Allal (2015) indique que la force du modèle de Hayes et Flower provient du fait qu'ils rompent avec la traditionnelle linéarité de conception du texte et postulent qu'un auteur peut, à tout moment de la production, passer d'un processus à l'autre. Ainsi, après avoir écrit un passage, il est parfaitement possible de (re)planifier la suite du texte et la révision d'un écrit peut intervenir durant la mise en texte.

Activités du scripteur

À l'inverse du discours oral qui n'existe que dans l'instant et qui est à la fois définitif et fugitif, la production d'un discours écrit n'est pas du tout linéaire puisqu'il y a un décalage entre le moment de la production et celui de sa réception. Bien entendu, « l'activité cognitive du scripteur se déroule linéairement dans le temps, mais l'objet sur lequel elle porte – c'est-à-dire le texte en cours de gestation – évolue dans le même temps de façon non linéaire⁵² ».

En analysant les brouillons d'élèves (ou d'écrivains) on s'aperçoit aisément des différentes actions effectuées par le scripteur. « En remplaçant, en supprimant, en ajoutant, en déplaçant certains termes [il] traite, de fait, les signes du langage comme des variables susceptibles :

- D'être comparées
- D'être équivalentes
- D'être séparées en signifiant et signifié
- Ou encore d'être annulées. » (Fabre, 1989)

Ces actions peuvent être locales – par exemple avec l'ajout d'une marque de pluriel (Cogis, 2013) – ou bien présenter des empan plus importants (un mot, un syntagme, une proposition, une phrase, un paragraphe...).

Remplacements

Effectuer un remplacement dans un texte, c'est supprimer le premier des éléments pour le remplacer par un autre. Certains auteurs préfèrent le terme de substitution, cependant Claudine Fabre-Cols distingue deux sortes de remplacements, et pour elle, la substitution « modifie le plan de l'expression sans affecter en principe celui du contenu à communiquer » (Fabre, 2002), tandis que la commutation modifie à la fois l'expression et le contenu.

Le remplacement est le type d'opération le plus utilisé, quels que soient le type d'écrit et le type de scripteurs.

⁵² *ibid.* p.47

Ajouts

L'opération dite d'ajout consiste à intercaler un élément à l'intérieur d'une séquence sans qu'il ne se substitue à aucun autre. Il peut être considéré comme une variante du remplacement ou un mot (ou une expression) serait placé là où il n'y avait rien (Sommers, 1980).

À la différence des autres opérations d'écriture, il crée du nouveau à partir de rien. En conséquence, il « possède une dynamique, et par suite une valeur d'incitation à l'écriture » (Fabre-Cols, 2002), aussi il est une modification très bénéfique pour la conception du texte puisqu'il l'amplifie, cependant il est relativement coûteux pour le scripteur puisqu'il « doit adopter une attitude créatrice et non plus seulement méliorative. » (Fabre, 2002)

Suppressions

Cette fois, il s'agit de supprimer un élément dans un texte sans lui substituer quoi que ce soit d'autre. Cette opération est radicale puisqu'elle consiste à détruire ce qui vient d'être écrit. Cela demande, à celui qui écrit, d'avoir une attitude distanciée vis-à-vis de l'écriture, ce qui est très difficile pour nos élèves.

Tout comme l'ajout, la suppression peut être considérée comme un remplacement puisque cette fois il s'agit de substituer rien à quelque chose. Il arrive souvent, pour les écoliers, que cette opération lui permette d'éviter une difficulté : plutôt que de tenter de résoudre un problème, il peut renoncer et tout effacer.

Déplacements

Les déplacements sont les opérations les moins usitées par les scripteurs, surtout à l'école élémentaire. Selon Claudine Fabre-Cols, « leur présence est statistiquement négligeable. »

Cette opération est plus complexe que les autres opérations et combine un remplacement et une permutation. Il s'agit, en fait, de supprimer un énoncé d'une partie de la phrase pour l'ajouter à un autre endroit du texte.

Écrire en collaboration

Les enjeux de l'écriture collaborative

Il existe plusieurs conceptions de l'apprentissage collaboratif (Baudrit, 2007). En France, comme en Europe, il est basé principalement sur le conflit socio-cognitif et l'accent est mis principalement sur le cheminement des élèves plutôt que sur le résultat final. Ici, l'autonomie des élèves est primordiale.

L'apprentissage collaboratif est défini par P. Dillenbourg comme une situation durant laquelle des apprenants de même niveau cognitif travaillent ensemble dans un but commun (Dillenbourg, 1999). Il précise, en outre, que cette situation n'est interactive que si les personnes communiquent, argumentent et échangent sans imposer leurs points de vue. Or, comme l'écrit Dominique Bucheton⁵³, « l'écriture collaborative repose sur la dynamique interactive des échanges entre pairs et une conception de l'écriture orientée sur le processus dynamique à l'œuvre dans une élaboration commune. » Il semble donc important de trouver les outils nécessaires pour que, d'une part, les apprenants puissent s'inscrire dans ces nouvelles pratiques d'écriture et que d'autre part, les enseignants valorisent les processus de production de ces textes. De récentes recherches dans ce domaine (Grégoire et Karsenti, 2013 ; Nationale commission on writing, 2003 ; National Writing Project, 2006 cité dans Peterson-Karlan, 2011) montrent que la technologie, sans se substituer à l'enseignant peut « améliorer l'enseignement et l'apprentissage de certains contenus, dont le processus d'écriture. »

Les outils du web 2.0⁵⁴ offrent dans ces processus de production de textes de valoriser les écrits intermédiaires dans la construction des apprentissages. Ils permettent, en effet, à l'enseignant d'accompagner ses élèves durant le processus de rédaction plutôt que d'évaluer uniquement la production finale.

Le rôle de l'enseignant : l'étayage

Avant toute chose, l'enseignant, dans ce genre de projet, se doit « de créer une situation de classe comme communauté sociale où les scripteurs se conçoivent comme partenaires » (Bucheton, 2014).

⁵³ Dominique Bucheton, Refonder l'enseignement de l'écriture: vers des gestes professionnels plus ajustés du primaire au lycée, s.l., 2014.

⁵⁴ appelé aussi web participatif, il est caractérisé par plus de simplicité et d'interactivité

Il doit, en outre, créer l'environnement, l'espace « hors menaces » dont parle Meirieu⁵⁵, dont ils ont besoin pour s'impliquer dans ce projet d'écriture collaborative.

Ensuite, comme le rappellent Brigitte Marin et Jacques Crinon⁵⁶, pour que l'élève atteigne l'objectif cognitif lié à la situation d'apprentissage et résolve les problèmes auxquels le confronte l'activité d'écriture, il est important que ses travaux soient soutenus par l'étayage des enseignants, des aînés (Bruner, 1983, 1996 ; Vygotsky, 1997) ou des pairs (Allal et al., 2005).

La fenêtre de chat du logiciel Etherpad permet ces échanges entre élèves ou entre élèves et professeur et à travers ses relances cognitives il peut jouer son rôle de médiateur des apprentissages et mettre en place, malgré la distance, l'interaction de tutelle afin que ses élèves puissent résoudre seuls les problèmes rencontrés (Bruner, 1972).

Peu à peu, cependant, le professeur s'efface et adopte une posture de « lâcher-prise » (Bucheton et Soulé, 2009) pour n'intervenir qu'en cas de demande explicite d'élève.

Indicateurs de l'activité réflexive dans les écrits intermédiaires

Afin d'évaluer ce travail de l'écriture et « d'observer l'activité du sujet en train de livrer bataille sur tous les axes de l'écriture⁵⁷ », nous nous baserons sur les quatre indicateurs définis par Dominique Bucheton dans son ouvrage « Refonder l'enseignement de l'écriture ».

Dans un premier temps, il s'agira d'évaluer quantitativement les opérations d'écritures, l'évolution du nombre de mots, tout d'abord, mais également le nombre et le type d'opérations, telles que définies par Claudine Fabre Collas, ayant eu lieu sur le texte.

Dans un second temps, nous tâcherons de repérer les dimensions énonciatives et pragmatiques du texte, c'est à dire la façon dont l'élève se positionne dans son récit, puis la dimension sémantique et symbolique afin de voir quels sont les enjeux et les valeurs qui sous-tendent le texte qu'envisagent les auteurs. Enfin, nous nous concentrerons sur la construction du rapport aux normes, cela afin de voir comment évolue la prise en compte de ces normes.

⁵⁵ Meirieu, P. Ne pas renoncer à mettre l'élève au centre du système, en ligne : <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Ne-pas-renoncer-a-mettre-l-eleve-au-centre-du-systeme>

⁵⁶ Brigitte Marin et Jacques Crinon, « Le déjà-là et le presque-là: Ancrage textuel et procédés d'écriture narrative à l'école élémentaire française », *Pratiques*, 27 février 2017, n° 173-174.

⁵⁷ Dominique Bucheton, *Refonder l'enseignement de l'écriture: vers des gestes professionnels plus ajustés du primaire au lycée*, s.l., 2014. p.114

Dans le tableau suivant, nous exposons quelques indicateurs que nous pourrions relever dans l'historique de construction des textes des élèves, permis par l'outil Etherpad, afin de suivre les traces de leurs activités.

OBSERVABLES	INDICATEURS
Dimension énonciative	L'énonciation
Le choix d'une voix	Je ? Il ? Nous ? On ? Hésitation, rupture, inadéquations
Gestion de la voix des autres Installer la polyphonie du texte	Ponctuation et signes graphiques permettant la différenciation du discours Introduction des idées des autres : quelles marques ?
Construction de l'espace et du temps	Tâtonnements dans l'usage des déictiques, des temps et aspects verbaux, articulation local/global ; instantané/durée ; antériorité/postérité
Dimension sémantique et symbolique	Contenus et enjeux
De quoi parle le texte ? Où va-t-il ? Qu'est-ce qui est en germe et peut se développer ?	Le lexique traduit le choix, la pertinence, la quantité, la variété des matériaux travaillés : <i>thèmes, univers, concepts, figures symboliques, valeurs, problèmes humains...</i>
Épaississement de la pensée	Complexification des notions abordées : <i>tâtonnements, prises de risques, inadéquation lexicales liées à l'emploi d'un concept nouveau</i> Problématisation Questionnement Articulation général/particulier

Comment les auteurs du texte convoquent-ils les formes de structuration textuelles ou conceptuelles ? Comment les font-ils évoluer ?	Champs sémantiques Systèmes de relations Formes de raisonnement et d'opérations cognitives sur les contenus : Nomination Classement Comparaison et analogies Hierarchisation Catégorisation...
Construction d'un rapport à la norme	Indicateurs de contrôle et réinvestissement
Rapport aux normes élémentaires	Mise en page, segmentation du texte, degré de contrôle orthographique
Emprunts et transformations	Traitement des citations, des éléments de cours, des lectures, des documents, des apports du groupe
Prise de risques, inventivité linguistique, fictionnelle, intellectuelle	Erreurs liées à la prise de risques : inventions ou erreurs orthographiques et lexicales, phrases longues à syntaxe mal maîtrisée
Densification textuelle	Complexification de la syntaxe : Des éléments éparpillés dans des versions intermédiaires sont articulés dans une même unité linguistique

Tableau 2.

Proposition d'indicateurs d'évaluations des textes

(d'après Bucheton)

En observant ainsi, pas à pas, la construction de ces textes, nous pourrions tenter de voir comment l'écriture permet aux élèves de développer certaines compétences comme l'enrichissement de ses savoirs, mais également la compréhension des autres et de lui-même. Ainsi que le notaient Bonnet, Corbin et Elalouf en 1998, l'observation du développement de l'écriture et de son contrôle, les stratégies d'écriture inventées ou reprises sont des révélateurs puissants du pouvoir réflexif du langage.

Problématique et hypothèses de recherche

Comme objet d'étude, nous avons choisi d'observer comment la découverte puis l'appropriation d'un outil d'écriture collaborative – en l'occurrence le traitement de texte collaboratif Etherpad – permettait à des élèves, identifiés comme étant à haut potentiel, de développer non seulement des compétences cognitives, propres à la production d'écrits, mais également des compétences sociales et relationnelles.

Nous tenterons ainsi, en nous intéressant à deux écrits – un écrit créatif et un écrit réflexif – réalisés par deux groupes différents d'élèves à haut potentiel, de définir en quoi cet outil de travail collaboratif peut leur permettre de dépasser certaines difficultés liées aux caractéristiques qui sont les leurs, telles qu'elles ont été relevées dans la littérature.

En étudiant les écrits intermédiaires de ces deux réalisations, via la fonction d'historique dynamique fourni par le logiciel, et en analysant les éventuels échanges entre les élèves, dans la fenêtre de clavardage, nous pourrions mettre en exergue les avantages de cet outil pour l'inclusion de ces élèves à besoins spécifiques.

En nous basant sur le fait que « le support matériel fourni joue un rôle dans la construction des connaissances » (Bouchardon, 2011), nous posons donc comme hypothèse de travail que la découverte puis l'appropriation de ce traitement de texte collaboratif par ces élèves à besoins spécifiques que sont les élèves à haut potentiel leur permettra de construire cette posture d'auteur (Bautier et Bucheton, 1995 ; Rebière, 2001) et les aidera, en conséquence, à renforcer à la fois leur motivation et leur image de soi.

Deuxième partie

Cadre méthodologique

Présentation du projet de recherche

Origine du projet

Ce projet de recherche trouve son origine dans une réflexion que nous avons menée au sein d'un groupe de travail réfléchissant aux différentes possibilités d'accompagnement pour l'intégration des élèves à haut potentiel. Les apports des technologies numériques comme aide à la différenciation pédagogique, via des projets innovants, tels que rapportés dans le dossier de synthèse du CNESCO⁵⁸, semblent être une solution puisqu'ils permettent une souplesse dans la prise en compte des différents rythmes d'apprentissage. De plus, la diversité des supports numériques peut également être un atout pour gérer les hétérogénéités puisque le recours à différents canaux (textes, images fixes ou animées, sons...) et à différentes formes de présentation est autant de possibilités différentes d'accès au savoir.

Cependant, ces outils numériques n'ayant pas que des effets bénéfiques sur les apprentissages (Amadiou, Cnesco, 2017), il est indispensable « de mettre en place des formes de guidage afin d'aider les élèves à sélectionner les bonnes informations et ainsi faciliter leur apprentissage. » (Cnesco, 2017)

Aussi, afin d'affiner cette réflexion et définir plus précisément les éventuelles difficultés rencontrées – et les moyens d'y remédier – par les élèves à haut potentiel durant leur scolarité, nous avons mis en place une étude quantitative en ligne destinée à tous les établissements scolaires des Yvelines⁵⁹.

Nous avons, tout d'abord, noté que la plupart d'entre eux possèdent, à présent, du matériel numérique accessible (principalement des tablettes, des TNI et des ordinateurs portables), puisque seuls 5% déclarent ne disposer d'aucun outil de cette sorte.

Cette enquête montre également qu'il y a une moyenne de 2,1% d'EHP par établissement même si la moitié des répondants pense qu'il pourrait y avoir encore d'autres élèves non identifiés. Et à la question « Pensez-vous que ces élèves rencontrent des difficultés scolaires ? » il y a autant de

⁵⁸ Cnesco (2017). Différenciation pédagogique : comment adapter l'enseignement à la réussite de tous les élèves ? Dossier de synthèse. <http://www.cnesco.fr/fr/differentiation-pedagogique/>

⁵⁹ Sur les 1390 établissements scolaires des Yvelines – primaire et secondaire confondus – 344 ont répondu à notre questionnaire. Parmi eux, nous trouvons majoritairement des écoles (maternelles et élémentaires) mais également des collèges et quelques lycées.

répondants qui pensent que ces enfants y sont confrontés que de répondants qui pensent le contraire. Ce résultat est à corrélérer également avec le fait que la grande majorité d'entre eux n'a toutefois pas souhaité répondre à cette question. Nous pourrions sans doute en conclure que ces derniers n'ont jamais dû être confrontés aux problèmes de l'inclusion de ces élèves et que, en conséquence, soit ces EHP ne leur ont jamais posé de problème particulier soit ces problèmes n'ont pas été associés à une quelconque précocité.

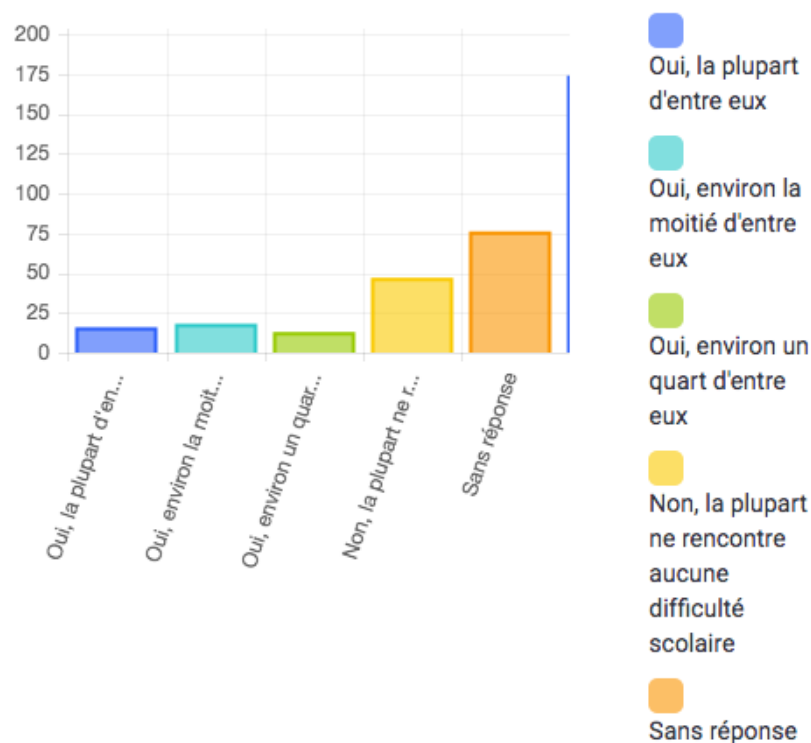


figure. 3

Les élèves à haut potentiel et la difficulté scolaire

Les élèves à haut potentiel de votre école ou de votre établissement rencontrent ils des difficultés scolaires ?

Nous avons également noté que 8% des Projets Personnalisés de Réussite Educative (PPRE) ou des Plans d'Aide Personnalisés (PAP) mis en place par les enseignants concernent ces élèves à haut potentiel et que l'aménagement pédagogique principal proposé consiste en une adaptation des pratiques pédagogiques, souvent basée sur l'enrichissement et sur le développement de l'autonomie.

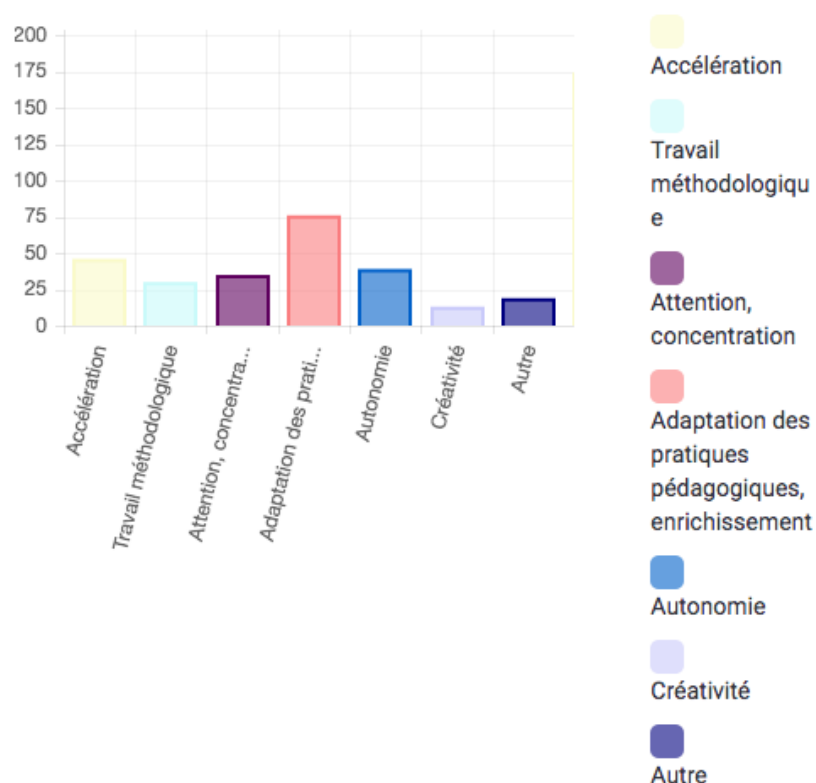


figure. 4

Aménagements pédagogiques proposés pour les EHP dans les PPRE

Pour ces élèves, quels aménagements pédagogiques ont été déjà proposés ?

Enfin, si nous nous basons sur les déclarations de ces professeurs, nous nous apercevons que les caractéristiques principales de ces enfants sont une grande aisance verbale et un besoin de comprendre pour apprendre. Ils indiquent cependant, dans les commentaires, qu'ils rencontrent également des problèmes dans leur relation aux autres.

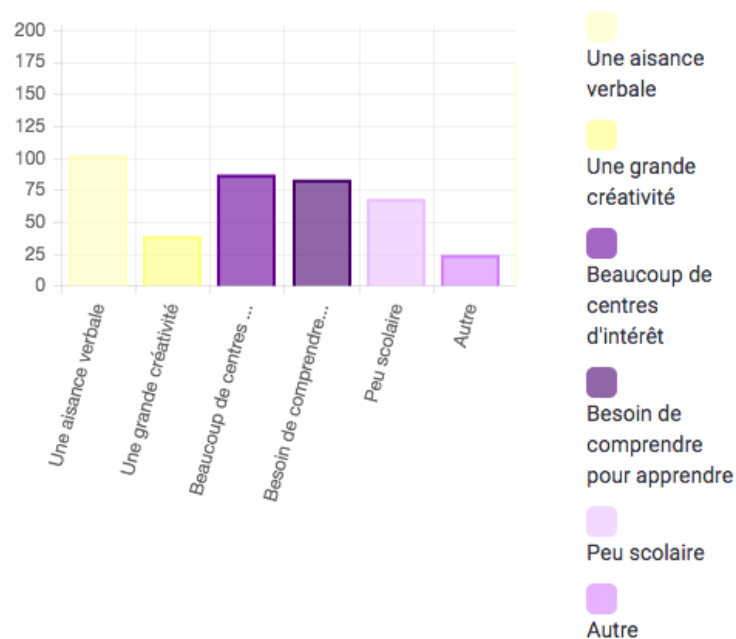


figure. 5

Caractéristiques des enfants à haut potentiel

Selon vous, quelles sont les caractéristiques principales de ces élèves à haut potentiel ?

Les résultats de cette enquête et les lectures des différentes recherches réalisées nous ont amenés à réfléchir à un dispositif qui permettrait de travailler sur la motivation des élèves à haut potentiel et de restaurer une image de soi pouvant être dégradée. C'est ainsi que nous avons mis en place ce projet d'écriture collaborative motivant qui contribuerait, d'une part, à forger, à travers des échanges avec leurs pairs, une posture d'auteur (Rebière, 2001 ; Bautier et Bucheton, 1995) chez ces élèves et qui, d'autre part, améliorerait la qualité de leurs écrits en développant chez eux un travail de métacognition qui leur permettrait de prendre conscience de leurs apprentissages.

Pour réaliser cette étude, nous nous sommes tournés vers des enseignants volontaires. Tout d'abord, deux professeurs⁶⁰ du collège du Cèdre au Vésinet – accueillant des élèves à haut potentiel durant leurs quatre années de scolarité au sein d'une classe d'approfondissement – qui avaient déjà travaillé, il y a deux ans, sur un projet similaire avec leurs élèves de troisième, ont accepté de proposer cette idée de nouveau à leurs élèves cette année.

Une psychologue de l'éducation nationale, contactée grâce au Groupe de travail départemental EIP des Yvelines, a, elle aussi, été désireuse de proposer un projet de ce genre aux élèves de son secteur qu'elle avait identifiés comme étant à haut potentiel.

⁶⁰ Madame Ferrari, professeure de mathématiques et Madame Weidenmann, professeure de français

Le corpus d'étude

Le corpus de cette étude est donc double. Il est constitué, d'une part, d'un écrit créatif réalisé de manière collaborative par des élèves, désireux de s'engager dans ce projet, de la 3^e 6 – classe constituée uniquement d'élèves à haut potentiel – du collège du Cèdre au Vésinet et, d'autre part, d'un écrit réflexif, réalisé de manière conjointe, par des élèves à haut potentiel volontaires. Notons que ces derniers ont été préalablement choisis par Magali Petit, psychologue de l'Éducation nationale du Réseau d'Aides Spécialisées aux Élèves en Difficulté (RASED) de Garancières dans les Yvelines. Contrairement aux élèves du collège du Cèdre, ils ne se sont jamais rencontrés.

L'écrit créatif est une nouvelle conçue dans le cadre des E.P.I.⁶¹, les professeurs de français et de mathématiques souhaitant travailler ensemble. L'écrit réflexif, quant à lui, consiste en un questionnaire interrogeant les EHP sur leurs modes de fonctionnement par rapport aux apprentissages, cela afin de nourrir de propos d'élèves le PPRE proposé par le groupe de travail EIP des Yvelines.

Les élèves de l'étude

Présentation

Cinq élèves ont participé à l'écrit créatif. Ils sont tous scolarisés dans le même établissement : le collège du Cèdre⁶² au Vésinet.

Ce collège est le seul établissement public de l'académie de Versailles à accueillir des enfants intellectuellement précoces. Depuis 1990, il scolarise ces élèves durant les quatre années de leur scolarité dans une classe nommée : classe d'approfondissement, puisque la prise en charge de ces élèves à besoins spécifiques est basée sur l'approfondissement des programmes et non sur un raccourcissement de leurs cursus.

L'accès à cette classe est soumis à une procédure d'affectation particulière. Tout d'abord, les élèves doivent avoir été testés par un psychologue et avoir obtenu au W.I.S.C un score supérieur à 130. De plus, ils doivent, pour être admis en sixième, réussir le test d'entrée adéquat. Quelques élèves cependant peuvent – à titre exceptionnel – rejoindre cette classe d'approfondissement en 5^e, 4^e ou 3^e, une commission pédagogique prononçant alors leur admission. Ces élèves à haut potentiel sont

⁶¹ Les Enseignements Pratiques Interdisciplinaires (EPI) permettent de construire et d'approfondir des connaissances et compétences grâce à une réalisation concrète individuelle ou collective.

⁶² Le site internet présentant ce collège se trouve à cette adresse :

<http://www.clg-cedre-vesinet.ac-versailles.fr/>

regroupés dans la même classe, mais pourront travailler avec d'autres élèves dans certaines disciplines.

Les six élèves ayant participé à l'écrit réflexif sont scolarisés dans différents établissements des Yvelines :

- Le collège Notre Dame du Bel Air de Montfort l'Amaury – classe de 5^e
- Le collège Pompidou d'Orgerus – classe de 5^e et classe de 4^e
- L'école élémentaire Marcel Bousquet de La Queue Lez Yvelines – classe de CM1
- L'école élémentaire de Flexanville – classe de CM2
- L'école élémentaire de Villiers le Mahieu – classe de CM1

Ils ont tous été testés – après une alerte de leurs professeurs qui, devant l'ennui de ces élèves, souhaitaient proposer un raccourcissement de cycle – par la même psychologue de l'éducation nationale, et ont obtenu un très haut score au W.I.S.C qu'elle leur a fait passer (Q.I total homogène et supérieur à 145). Ils ont, selon elle, quelques similitudes, notamment une grande capacité d'abstraction et de mémorisation ou de nombreuses difficultés d'organisation ainsi qu'un grand besoin de maîtrise. Pourtant, ils sont bien différents dans leur manière d'appréhender l'écrit, certains étant très scolaires, tandis que d'autres ont une plus grande difficulté à entrer dans ce genre de projet.

Profil général des élèves

Onze élèves – six filles, trois garçons et deux anonymes – ont accepté de participer à cette recherche. Ce sont tous des élèves à haut potentiel ayant obtenu, après avoir passé le W.I.S.C. IV, un QI total supérieur à 130. Les élèves du collège du Cèdre ont, de surcroît, passé un test d'entrée en sixième leur permettant d'intégrer cette classe spécifique.

Les élèves de la 3^e 6 – la classe IP de troisième de ce collège – ont entre 13 et 15 ans et sont dans la même classe depuis quatre ans.

Les élèves ayant participé à l'écrit réflexif appartiennent à des établissements scolaires différents. Ils sont scolarisés du CM1 à la 3^e, ont entre 9 et 14 ans et ne se sont jamais rencontrés.

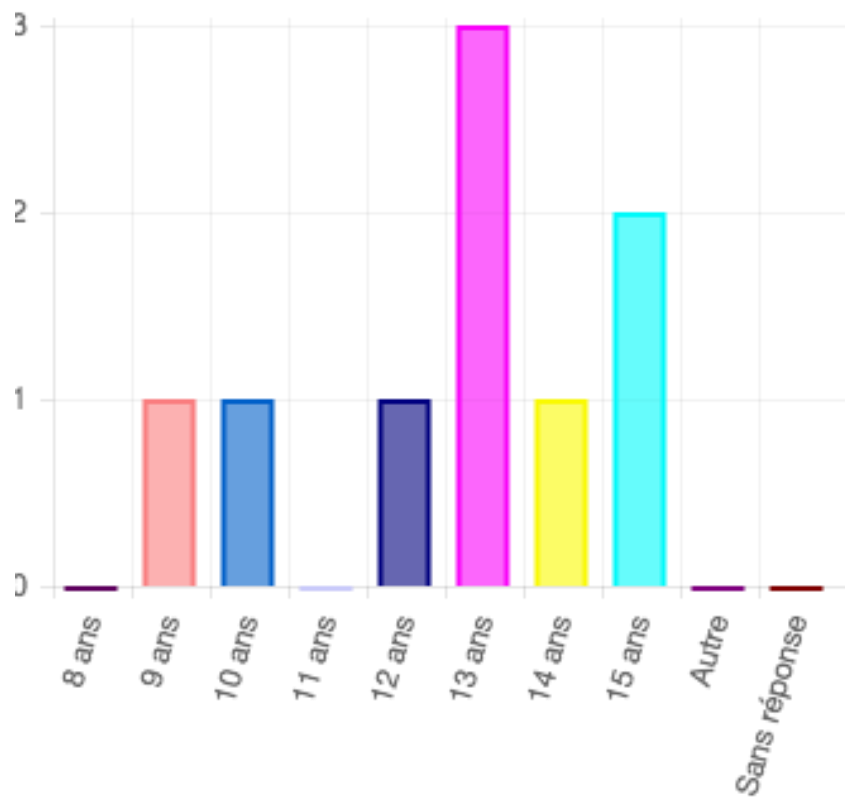


figure. 6

Âges des élèves ayant participé à l'étude

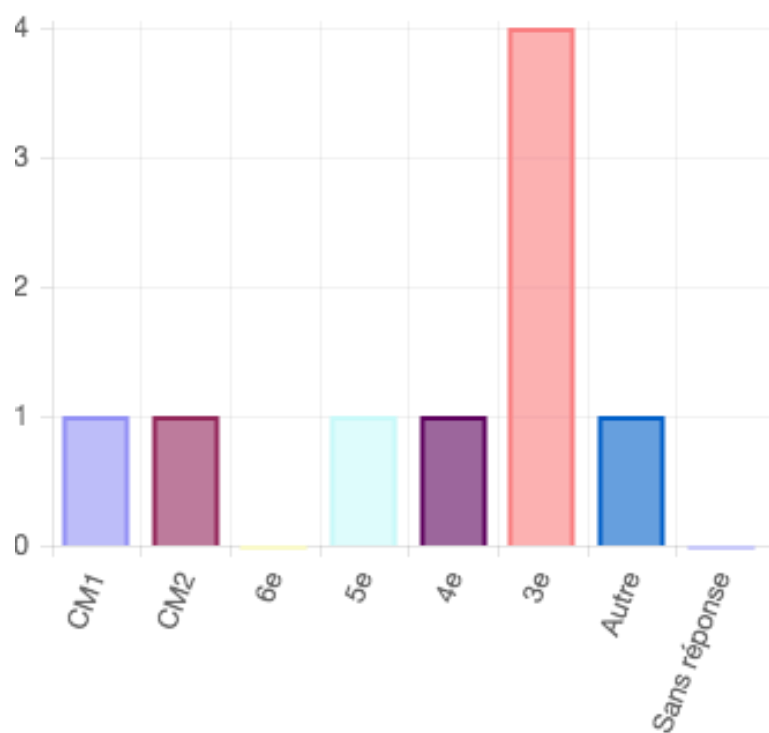


figure. 7

répartitions par classe des élèves de l'étude

L'élève ayant indiqué *autre* est en troisième, mais a tenu à nous préciser qu'il passait en seconde.

Selon les dires de leurs professeurs, ces élèves ne rencontrent pas de difficultés scolaires particulières. Certains, toutefois, peuvent avoir du mal à produire un travail fini – manque de motivation et procrastination – tandis que d'autres rencontrent d'assez gros problèmes d'orthographe, ce qui peut les bloquer dans leur tentative d'écriture. Notons qu'un seul élève présente une image de soi un peu dégradée.

Construction des corpus d'écrits

Un écrit créatif

Dans le cadre d'un EPI (Enseignement de Pratiques Interdisciplinaires), sous la direction de leurs professeurs de mathématiques et de français, les élèves de la 3^e 6 du collège du Cèdre du Vésinet devaient au cours de cette année produire de manière collaborative un roman à énigmes.

Lors de la première séance, les professeurs ont présenté le projet, annoncé les objectifs et demandé aux élèves, afin qu'ils s'en emparent, comment ils en imaginaient la rédaction. Au cours du brainstorming qui suivit, de nombreuses idées ont été notées au tableau et, finalement, ils ont choisi de partir sur une histoire de machine à remonter dans le temps qui permettrait de se rendre à la recherche d'inventeurs. Ensuite, ces introductions ont été anonymées et l'une d'entre elles a été choisie par l'ensemble de la classe. Les élèves se sont répartis par groupe de deux ou trois et chaque groupe s'est vu confier la réalisation d'un chapitre sur l'Edu-Pad.

Cependant, après quelque temps, la plupart de ces élèves ont décidé d'abandonner ce projet. Certains d'entre eux, certainement plus motivés, ont choisi de le poursuivre afin de pouvoir le présenter au diplôme national du brevet. Pourtant, ne pouvant s'engager dans la totalité d'un roman, ils suggérèrent à leurs professeurs d'écrire plutôt une nouvelle. Ils décidèrent donc de partir de l'introduction qui avait été choisie et de se répartir l'écriture des différents chapitres.

Cette fois encore, chaque chapitre faisait l'objet d'un pad différent, rangé dans le dossier EPI2019. Mais, très vite, les élèves ont préféré travailler tous ensemble sur le même document. L'un d'entre eux a même préféré écrire auparavant le chapitre qui lui avait été octroyé dans un autre traitement de texte et l'a copié dans le pad une fois terminé. Les relectures et corrections ont pu, dès lors, être apportées par ses camarades sur son texte.

C'est ainsi que nous nous sommes retrouvés avec un pad assez volumineux qui, parfois, nous amenait aux limites des possibilités de cet outil qu'est Etherpad.

Suivant les conseils de leur professeur de français, les élèves ont, avant l'écriture de la nouvelle, réalisé des fiches de personnage, caractérisant chacun d'entre eux tant du point de vue physique (grain de beauté, malformation, parure particulière etc.) qu'intellectuel, voire spirituel. Cela leur a permis d'obtenir une cohérence tout au long des chapitres.

À ce propos, un élève, confronté à ce genre de problème, demanda à un autre via la zone de clavardage s'il pouvait lui envoyer les fiches de personnage. Personne ne les retrouvant, ils se sont décidés à contacter directement leur professeur.

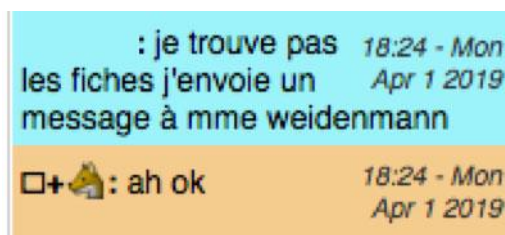


figure. 8

Echange entre élèves sur le chat de l'écrit créatif

Cette anecdote est assez révélatrice d'une des caractéristiques de ces élèves. Il est, en effet, souvent rapporté qu'ils ont d'assez grandes difficultés d'organisation aussi bien au niveau matériel qu'à celui des idées. A ce sujet, Vanmeerbeek écrit que « leur souci de la perfection ou du détail, leur sens critique, le manque d'organisation pratique peuvent les desservir et aboutir à des résultats en dessous de la moyenne.⁶³ »

Un écrit réflexif

L'écrit réflexif fut, lui, mis en place sur le réseau d'aide de Garancières, dans les Yvelines, sous l'impulsion de la psychologue de l'éducation nationale de ce RASED. Il s'agissait de parvenir à obtenir de la part de quelques élèves à haut potentiel ayant été testés par cette psychologue, des retours sur leurs modes de fonctionnement dans le but de préparer un document que l'on pourrait annexer au PPRE Elèves à Haut Potentiel réalisé par le groupe de travail éponyme des Yvelines. Il semblait important à tous les membres de ce réseau⁶⁴ de nourrir ce document de propos d'élèves. Cela pour que chacun, élève, enseignant ou famille, s'en empare et parvienne à une meilleure compréhension de ce mode de fonctionnement spécifique.

⁶³ Vanmeerbeek et coll. *Enfants à haut potentiel : attitude du médecin traitant*, Presse Med, Masson, Paris, 2006

⁶⁴ La psychologue de l'éducation nationale, la maître G, chargé de l'aide rééducative et le maître E, chargé de l'aide pédagogique.

Nous avons souhaité le réaliser sur ce traitement de texte collaboratif afin de pouvoir observer, en outre, si le fait de travailler à plusieurs pourrait leur permettre de progresser tant du point de vue de la maîtrise de la langue que du développement des compétences sociales.

Après avoir choisi une dizaine d'élèves qui seraient potentiellement intéressés pour participer à cette étude, nous avons élaboré trois pads différents que nous avons regroupés dans un dossier « Projet écriture EIP ».

Initialement, nous avions prévu de ne communiquer l'adresse d'un seul pad à chaque groupe d'élèves, mais très vite, la plupart d'entre eux, enthousiastes, nous ont demandé s'ils pouvaient également participer aux autres écrits. Nous leur avons donc communiqué l'adresse du dossier.

Chaque pad abordait un point précis concernant les élèves à haut potentiel, et nous avons, afin de guider leur réflexion, proposé quelques questions qui étaient déjà écrites dans les documents.

- Écrits réflexifs – groupe 1 : De quelle façon apprends-tu ?
 - Quels sont tes points d'appui (tes forces) ?
 - Qu'est-ce qui est le plus difficile pour toi ?

- Écrits réflexifs – groupe 2 : Comment te sens-tu à l'école – au collège ?
 - 1 - Dans ta classe ?
 - 2 - Dans tes relations aux autres élèves ?
 - 3 - Dans ta relation aux adultes ?

- Écrits réflexifs – groupe 3 : Des conseils...
 - Quels conseils donnerais-tu aux adultes pour accompagner au mieux les élèves à haut potentiel ?
 - Quelle serait ton école idéale ?

Parmi les dix élèves sélectionnés pour participer à ce projet, quatre ont écrit dans les trois pads et cinq dans les pads n°1 et n°2. La grande majorité de ces élèves – sept – ont participé au pad n°1.

L'idée initiale était de ne produire qu'un seul texte, mais nous nous sommes vite aperçus que cela serait difficile avec des élèves qui ne se connaissent pas. Ces derniers, d'ailleurs, n'ont pas du tout utilisé la zone de chat⁶⁵ et ont décidé d'écrire, sans se concerter, dans le ou les pads de leurs choix

⁶⁵ Un ou une ? élève l'a utilisée pour nous informer du temps de réflexion dont il ou elle ? avait besoin face à ces questions qu'il ou elle ? trouvait difficiles.

directement, sous les questions que nous avons posées, les uns à la suite des autres sans jamais intervenir sur les écrits qui n'étaient pas les leurs.

Les écrits intermédiaires

Les écrits intermédiaires ou écrits de travail représentent des outils pour apprendre à penser. Ils sont des « médiateurs cognitifs et affectifs⁶⁶ » et leur étude permet au professeur de repérer les liens entre l'écriture et la réflexion de l'élève. En analysant les corpus récoltés, via l'historique dynamique du logiciel qui permet de prendre en compte toutes les phases de l'écriture, nous pourrions observer les caractéristiques des écrits de ces élèves à haut potentiel et mieux comprendre la manière dont ils les élaborent.

Il est possible, notamment, de voir si les changements initiés par les élèves sont le fruit d'une réflexion métalinguistique lorsque, tout en écrivant, ils se rappellent les règles du système linguistique et les appliquent à leurs écrits. Ou bien, de la même manière, nous pouvons voir si les modifications lexicales successives sont les marqueurs d'une activité métadiscursive et attestent de leurs compétences syntaxiques.

Cet outil d'écriture collaborative, en rendant visibles les différentes phases d'élaboration d'un texte, nous donne accès à son évolution et nous permet de voir si, d'une part, les élèves se relisent et se corrigent en écrivant et, d'autre part, si le travail collaboratif peut être, pour eux, une source de réflexion voire d'innutrition.

Matériel et procédures

L'Etherpad : un outil d'écriture collaborative

L'application Etherpad est un éditeur de texte libre disponible en ligne. Il permet à plusieurs personnes d'intervenir simultanément sur le même document – appelé *pad* – et est hébergé gratuitement par plusieurs plateformes en ligne. Il permet, en outre, aux auteurs, via une messagerie instantanée – chat – de discuter parallèlement de l'élaboration du texte. La direction des systèmes d'information (DSI) de l'académie de Versailles en collaboration avec la Délégation Académique au Numérique Éducatif (DANE) héberge, sur son Edu-portail⁶⁷, son propre serveur Etherpad – basé sur

⁶⁶ Chabanne, Jean-Charles et Bucheton, Dominique, *L'écrit et l'oral réflexif*, PUF, Paris, 2002.

⁶⁷ Edu-portail de l'académie de Versailles : <https://edu-portail.ac-versailles.fr>

le plugin MyPads porté par l'association Framasoft⁶⁸ – ainsi les documents créés sont stockés sur les serveurs académiques conformément aux exigences du règlement général sur la protection des données (R.G.P.D).

Ce plugin MyPads, ajouté à Etherpad, permet, à présent, de ranger les documents créés dans des dossiers que l'on peut partager avec les personnes avec lesquelles nous travaillons, mais également de créer des mots de passe pour chacun de ces dossiers et fichiers. Il est important de noter, toutefois, que lorsqu'un mot de passe est attribué à un pad, la fonction d'historique dynamique n'est plus, pour l'instant, disponible.

Mode d'emploi

Afin d'utiliser cet outil, il est indispensable, pour le professeur, de s'inscrire puis de se connecter avec ses identifiants académiques. Une fois le pad créé, il suffit de partager le lien unique généré pour chaque document – lien non indexé par les moteurs de recherche – aux différents utilisateurs qui, eux, n'auront pas besoin de s'inscrire. Les contributions de chaque participant – identifié par une couleur et un nom ou un pseudo choisis par l'auteur et modifiables - apparaissent immédiatement dans le pad et sont visibles par tous. Le logiciel enregistre automatiquement le document – et ceci à de très courts intervalles – aussi les auteurs ont l'impression de l'éditer simultanément et instantanément. Cette plateforme est également dotée d'un historique dynamique⁶⁹ qui permet aux élèves de comprendre que la construction d'un texte nécessite de nombreuses interventions (remplacements, ajouts, suppressions, déplacements). Une fenêtre de chat, située à droite du texte en construction, permet aux scripteurs d'échanger entre eux ou avec leur professeur. Il est regrettable, toutefois, que les commentaires ne puissent être associés à une portion précise du texte. Lorsqu'ils sont nombreux, cela peut engendrer une certaine confusion. Il faut également savoir que les fonctionnalités de ce traitement de texte collaboratif sont assez limitées. Il n'y a, par exemple, aucun vérificateur orthographique et il est impossible d'insérer des images ou des tableaux dans le pad. De surcroît, les possibilités de mise en page sont extrêmement limitées ; aussi est-il indispensable

⁶⁸ Issue du monde éducatif et désormais tournée vers l'éducation populaire, l'association Framasoft est un réseau de projets animés par des personnes collaborant autour d'une même volonté : promouvoir les libertés numériques – en ligne à l'adresse suivante : <https://framasoftware.org>

⁶⁹ Cet historique dynamique consiste en une animation de la construction du texte en accéléré avec, évidemment, une possibilité d'effectuer des pauses dans cette lecture. Les élèves peuvent ainsi voir, sous la forme d'un petit film, la progression de leur texte du début jusqu'à la fin.

d'utiliser la fonction d'exportation – vers Word ou Openoffice – pour finaliser le document avant son éventuelle publication.

Figure. 9

Évolution des écrits et du chat

figure. 10

Méthode d'analyse des textes

attestant du lien entre l'écriture et la réflexion afin de voir comment nous pourrions les exploiter pédagogiquement.

Nous tacherons aussi de mettre en exergue, d'une part, les réflexions métalinguistiques des élèves, afin de comprendre comment ils interrogent les règles du système linguistique et les appliquent à leurs écrits, mais également les différents marqueurs d'une éventuelle activité métadiscursive.

Sur le plan des compétences sociales, cet outil permettant de générer un feed-back immédiat, même sans aucun échange, par les pairs, nous essaierons de voir comment l'écrit des camarades permet de prendre conscience du sien et, en l'occurrence, permet également de s'autoriser à dire certaines choses de certaines façons.

Finalement, l'analyse de ces textes a pour but de voir si le mode d'élaboration de ces écrits permet aux élèves à haut potentiel de dépasser certains obstacles qui pourraient être générés par les spécificités de leur fonctionnement.

Entretiens – Questionnaire

Avec la psychologue de l'éducation nationale

Deux entretiens⁷⁰ ont eu lieu avec Magali Petit, psychologue de l'éducation nationale, afin, d'une part, de préparer ce projet puis, d'autre part, d'en observer les effets sur ces élèves et de tenter de voir comment nous allions pouvoir intégrer leurs réponses au document que nous comptons annexer au Programme Personnalisé de Réussite Educative (PPRE) élaboré pour les élèves à haut potentiel sur le département des Yvelines.

Le premier entretien, préparatoire à la mise en place du projet d'écriture interactive avec ces élèves s'est déroulé en février 2019. Il nous a permis de réfléchir en équipe⁷¹ à la façon dont nous allions pouvoir obtenir les propos d'élèves à haut potentiel sur leur mode de fonctionnement, cela afin d'en nourrir le guide du PPRE du groupe de travail départemental EIP-78⁷².

Pour Mme Petit, le haut potentiel n'est pas un trouble, il s'agit plutôt d'amplifications de caractéristiques communes chez tous les enfants et, en conséquence, il semble important de parvenir à les faire verbaliser sur leur manière de fonctionner.

⁷⁰ Après une prise de contact téléphonique ayant permis de présenter le projet, deux entretiens semi-dirigés ont été effectués.

⁷¹ Pour ce premier entretien, les trois membres du réseau (Psychologue, maître E et maître G) étaient présents.

⁷² Groupe de travail co-piloté par M. Alain Ouvrard, DAASEN, et M. Grégory Wirth, IEN ASH3 sur le département des Yvelines.

Ce document pourrait ainsi permettre à ces élèves – mais aussi à leurs familles et leurs enseignants – de parvenir à une meilleure compréhension de ce mode de fonctionnement spécifique.

Par la suite, les trois membres du réseau décidèrent des élèves qui seraient susceptibles d'accepter de participer à ce projet, et ils présélectionnèrent une dizaine d'élèves ayant tous un QI total entre 145 et 155 pouvant avoir quelque fragilité relationnelle. Ce sont « des élèves qui intellectualisent beaucoup et qui aiment réfléchir. » Ils ont, en outre, des profils homogènes sans trouble particulier. D'un point de vue socioculturel, ils sont « à l'image de la population » de cette zone géographique. Dans un second temps, nous avons, avec Magali Petit, défini les questions que nous pourrions leur poser, élaboré les trois pads⁷³ différents et, après nous être assurés de leur volonté de participer, envoyé les liens vers ces documents aux élèves concernés.

Au cours du second entretien, qui eut lieu au début du mois de juillet, nous sommes revenus sur les travaux des élèves et sur les éventuelles difficultés qu'ils avaient pu rencontrer. Dans un premier temps Magali Petit synthétisa les discussions qu'elle avait pu avoir, durant cette période, avec les professeurs de ces élèves. Il en ressortit que leur principale difficulté était de se « décentrer de leur propre préoccupation et de pouvoir s'ouvrir finalement aux autres ». Selon leurs dires, « ils ont déjà plein de choses intrinsèquement à devoir gérer, plein de pensées, plein de sensations, plein d'émotions et tant qu'ils n'arrivent pas à gérer cet afflux d'informations qui leur vient, à la fois, de leurs sensations et de leurs réflexions, ils restent très centrés sur eux-mêmes. » Pour eux, « travailler en équipe, en groupe, être réellement à l'écoute de l'autre, c'est une grande difficulté ». C'est un fait que nous avons noté puisque sur ces documents, ils ont écrit les uns au-dessous des autres, mais n'ont jamais osé corriger ce qui avait déjà été rédigé. Notre idée première de ne produire qu'un seul texte était parfaitement irréalisable avec ces enfants d'âges très différents qui, de surcroît, ne se connaissaient pas.

Leurs propos, toutefois, sont parfaitement en lien avec le contenu du PPRE, il nous semble donc légitime de les utiliser pour réaliser ce document annexe puisque c'est ce qu'ils verbalisent eux-mêmes de leurs facilités ou difficultés.

En ce qui concerne leurs points forts, il ressort de leurs écrits une grande capacité de mémorisation, beaucoup d'humour et un sens de l'abstraction développé. Pour leurs difficultés, en revanche, nous notons des problèmes quant à l'organisation, une certaine procrastination – de nombreux élèves n'ont écrit dans le pad qu'après plusieurs relances – et un grand besoin de maîtrise. Dans un travail de groupe, il faut, en effet, être capable de prendre en compte l'avis de l'autre et savoir lâcher prise par rapport à sa propre idée. L'estime de soi peut également être assez dégradée, notamment au collège,

⁷³ Pour info, et afin de ne pas alourdir le mémoire, les questions des trois pads ont été regroupées à l'adresse suivante : <https://edu-pad.ac-versailles.fr/p/r.c172d14832f970b88cd40b8df2e9a332>

où le grand nombre de professeurs impose que certains d'entre eux ne comprennent pas la problématique de ces élèves à haut potentiel.

Nous trouvons, à ce sujet, sur l'un des écrits :

Par ailleurs, je ne lève pas souvent la main, non pas parce que je n'écoute pas, ou que je ne sais pas, mais pour ne pas me faire trop remarquer.

Je regrette que certains professeurs voient mon ennui en classe comme une simple crise d'adolescente, mais qu'ils n'imaginent pas que cet ennui soit quelque chose de plus profond.

Comme le dit la psychologue, « l'image est dégradée, mais pas profondément [...] ils ont un sentiment d'incompétence relationnelle avec certains professeurs qui peut les bloquer. » Ils peuvent être déstabilisés dès qu'ils ne sont plus dans la maîtrise.

Pourtant, ici, ils se sont sentis suffisamment en confiance pour livrer leurs ressentis. Un élève a étonné Mme Petit puisqu'il est venu la voir pour lui dire :

« C'est trop bien, je vais répondre à toutes les questions ! C'est trop chouette ton truc ! »

Finalement, cette spécialiste nous confie que ce qui est ressorti des échanges qu'elle a eus, par la suite, avec ces élèves, c'est que cet outil d'écriture collaborative est une bonne chose pour eux puisque le fait d'écrire ensemble sur le même "papier" les habitue à être moins centrés sur leurs ressentis, à les mettre à distance, un peu comme lors des "ateliers philo". Cela les apaise beaucoup puisqu'ils se rendent compte à travers ces écrits que d'autres ressentent la même chose qu'eux, même s'il ne faut pas oublier « qu'il peut également y avoir la question de l'adolescence [et que] ce n'est pas uniquement une problématique d'enfant à haut potentiel. »

Avec la professeure de français

Cette fois également, le premier contact avec Isabelle Weidenmann, professeure de français au collège du Cèdre au Vésinet (78) s'est déroulé au téléphone⁷⁴. Il s'agissait, après les présentations d'usage, de définir les modalités de mise en place de ce projet.

Il y a deux ans, elle avait déjà effectué ce genre de travail d'écriture collaborative avec sa classe de 3^e EIP, et comptait réitérer cette année, toujours avec cette classe. Ses objectifs pédagogiques sont de travailler sur l'écriture d'une histoire, travailler sur les personnages et sur les temps du récit.

Les modalités d'écriture prévues sont assez simples. L'introduction – choisie en votant parmi toutes celles qui ont été rédigées – sert de point de départ. Ensuite, les élèves se répartissent par groupe et

⁷⁴ Après cet entretien téléphonique du 5 février 2019, les échanges avec Isabelle Weidenmann eurent lieu le plus souvent par mail afin de suivre l'évolution du projet d'écriture.

rédigent un chapitre. Les fiches de personnages sont rapidement créées et échangées afin de garder une certaine cohérence à l'ensemble du texte.

Ce travail d'écriture collaborative ayant très bien fonctionné la première fois – « Les EIP [étant] toujours partants quand on leur propose un projet » - Isabelle Weidenmann l'a réalisé l'an dernier avec une classe dite classique et cela s'est très bien passé également. Elle précise d'ailleurs que cela « nourrit [son] enseignement [et qu'elle] apprend un tas de choses [qu'elle peut] retranscrire de manière positive sur les classes normales. »

Lors de l'entretien semi-directif, effectué en juillet 2019 après la publication de la nouvelle, nous sommes revenus avec ce professeur sur la réalisation de ce document collaboratif. Nous souhaitons recueillir ses impressions sur ce travail, mais également avoir de plus amples renseignements sur ses éventuelles interventions et les caractéristiques de ses élèves.

La première chose qui ressort de notre discussion, c'est que ces élèves – les cinq volontaires – ont réellement pris ce projet en main. Ils se sont lus, chacun se nourrissant, lors de cette étape nécessaire, de la pensée de l'autre, puis corrigés.

De temps à autre, elle devait intervenir pour relancer l'écriture, en rappelant notamment les dates limites (puisque les élèves voulaient tout de même publier cette nouvelle) ou en corrigeant quelques fautes d'orthographe.

« Ce projet est le leur à 98 % » ajoute-t-elle. Et il est réellement collaboratif ! Ils ont d'ailleurs tenu à souligner ce fait en élaborant, avec un acronyme de leurs initiales, un pseudonyme pour l'auteur de cette nouvelle⁷⁵.

Les élèves ont apprécié de collaborer même s'ils ont trouvé que ce n'était pas facile de travailler à plusieurs et surtout d'accepter les idées des autres.

Selon leur professeur, ce sont des élèves dynamiques qui, de plus, aiment écrire. Deux d'entre eux ont plus de difficultés à produire un travail écrit fini. Cependant, soutenus par les trois autres, ils se sont engagés avec enthousiasme dans cette réalisation puisqu'ils savaient que leurs camarades ne les jugeraient pas, mais, qu'au contraire, ils les aideraient, notamment en orthographe.

Ce sont tous des élèves créatifs et, dans le “cocon” qu'est cette classe, ils peuvent exprimer leurs particularités sans crainte d'être ostracisés. Ils ne sont pas méprisants les uns vis-à-vis des autres et, naturellement, « n'ont pas forcément une image dégradée de leur spécificité d'enfants précoces. »

Même s'ils ont l'habitude de travailler ensemble, c'était la première fois qu'ils utilisaient un traitement de texte collaboratif. Pour ce professeur, l'intérêt principal de cet outil est qu'il respecte leur rythme et correspond très bien à ces élèves à haut potentiel. « C'est comme une immense page

⁷⁵ CAMPY est donc l'auteur de cette nouvelle.

blanche sur laquelle ils peuvent s'exprimer, mais il y a quand même un cadre et cela s'enregistre automatiquement, c'est quand même une bonne chose aussi, sinon cela pourrait être la catastrophe. » Finalement, cela leur a permis de développer un certain nombre de compétences, comme celle de parvenir à écrire un texte de cette ampleur, surtout en collaboration, mais également d'être capables de faire face à des réalités organisationnelles et d'achever un travail avec un délai ne relevant pas des exigences du professeur.

Selon elle, cet outil est « génial », elle s'en sert d'ailleurs également avec ses autres classes. Ce propos est, toutefois, à nuancer puisque cette année, comme la précédente d'ailleurs, ce projet n'a pas recueilli l'adhésion de l'ensemble de la classe.

Avec les élèves

Mis à part, une première rencontre avec les élèves du collège du Cèdre, afin de leur présenter le contexte de l'étude, il n'y a pas eu d'intervention directe avec eux. Nous avons eu que quelques échanges via la zone de clavardage, pour préciser notamment l'objet de la recherche.

Lorsque tous les textes ont été écrits, nous leur avons envoyé un sondage afin de recueillir les impressions et leurs retours sur cette expérimentation.

Ils se sont tous empressés d'y répondre – nous avons obtenu les réponses de neuf élèves très rapidement – et ont semblé très enthousiastes. Les deux élèves ayant souhaité rester anonymes n'ont pas désiré remplir ce questionnaire.

Tous avaient, bien évidemment, déjà utilisé un traitement de texte, cependant, seul l'un d'entre eux avait déjà utilisé un traitement de texte collaboratif, tel que l'Edu-pad.

L'utilisation de cet outil, cependant, leur a paru aisée même si un élève a déclaré avoir rencontré quelques difficultés.

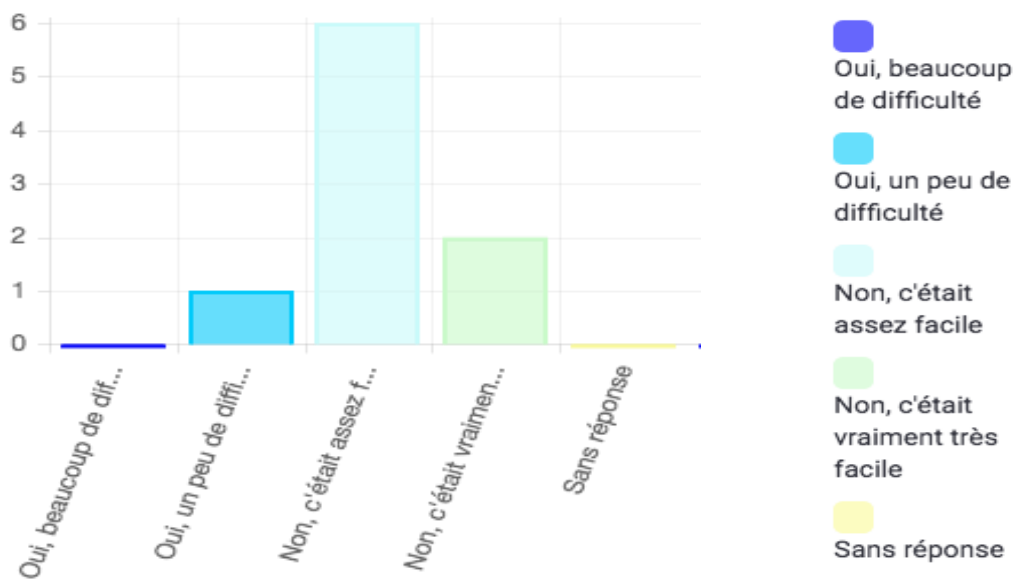


figure. 11

Facilité d'utilisation de l'outil Etherpad

Avez-vous eu des difficultés à utiliser ce traitement de texte collaboratif ?

Tous ces élèves ont également trouvé que cet outil était utile et intéressant.

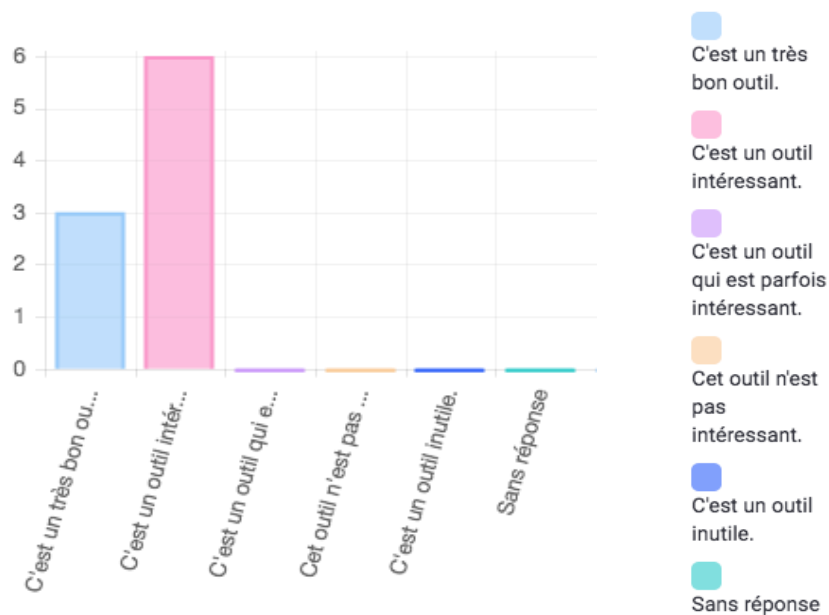


Figure. 12

Intérêt de l'outil Etherpad

Que pensez-vous de cet outil ?

Dans un second temps de ce questionnaire, il nous a semblé important d'avoir davantage de renseignements sur leurs expériences avec cet outil.

Aussi nous avons souhaité connaître le nombre de fois où ils s'étaient connectés à l'Edu-Pad ainsi que leur lieu de connexion afin de comprendre comment ils s'en étaient emparés.

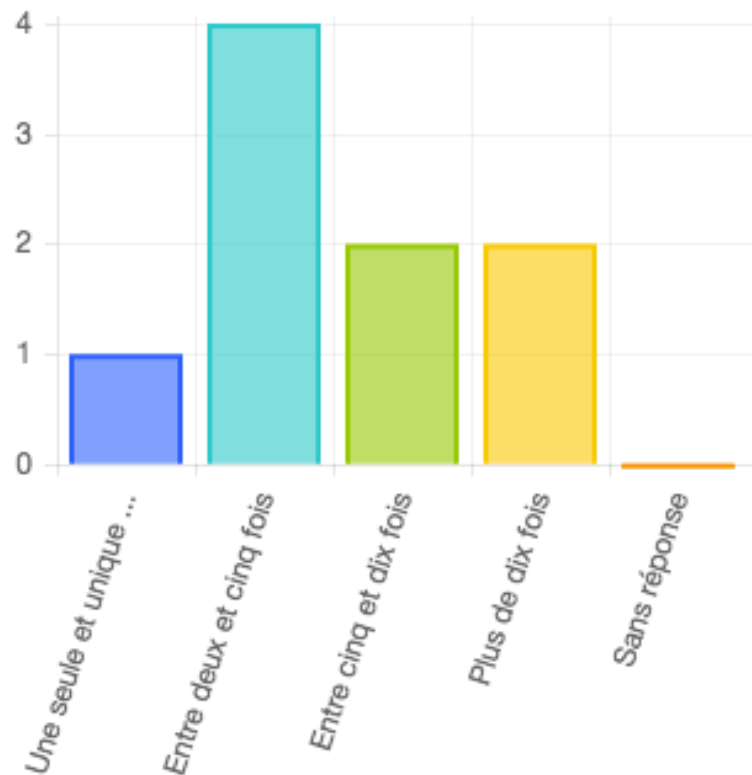


figure. 13

Nombre de connexions à l'Edu-pad

Combien de fois vous êtes vous connecté à l'Edu-Pad ?

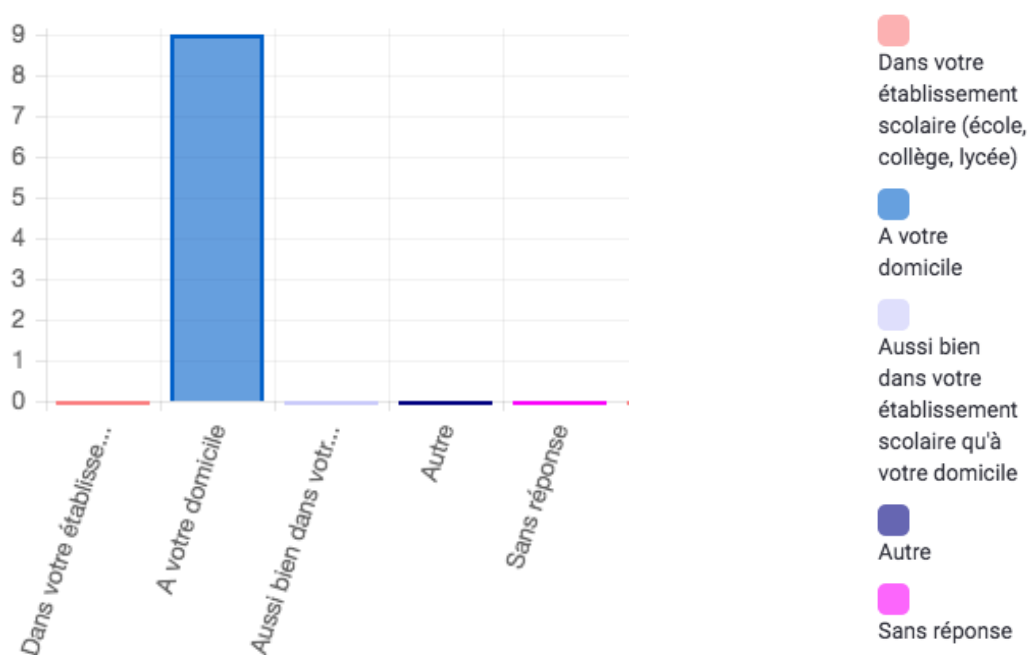


Figure.14

Lieu de connexion à l'Edu-Pad

Vous êtes-vous connecté à l'Edu-Pad principalement :

Cette réponse est assez étonnante, nous pensions avec les professeurs que les élèves rédigeraient leurs travaux principalement sur le temps scolaire. Or, ils ont tous préféré écrire depuis leur domicile, même les élèves du collège du Cèdre qui, pourtant, étaient dans la même classe et avaient des heures de permanence en commun. Il est parfaitement plausible d'imaginer que le nombre d'ordinateurs disponibles dans leur collège était limité et qu'ils préféraient, en conséquence, écrire ensemble au même moment avec leur propre matériel. Cette extension de l'espace pédagogique modifie de facto la frontière entre l'écriture scolaire et extrascolaire et s'accorde parfaitement avec les sociabilités juvéniles.

Notons que ces derniers se donnaient rendez-vous sur la plateforme, communiquaient via la fonction Chat de cet outil et, en cas de besoin, communiquaient également sur le groupe *WhatsApp*⁷⁶ qu'ils avaient créé pour travailler sur ce projet via leur téléphone.

⁷⁶ WhatsApp est une application mobile qui fournit un système de messagerie instantanée via Internet et les réseaux mobiles (source Wikipédia).

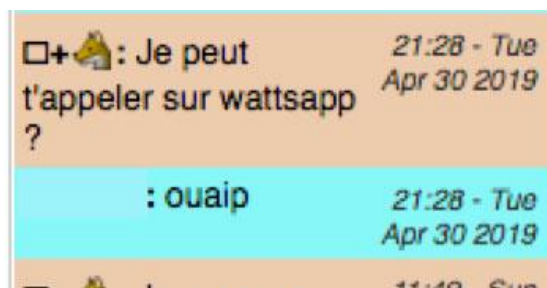


figure. 15

extrait du chat de l'écrit créatif

Ici, « l'organisation du temps est au service de la pédagogie et non l'inverse » (Goémé, Hugon et Taburet, 2012 ; cité par Elalouf & Feki)

Les élèves ayant participé à l'écrit réflexif, quant à eux, n'ont pas utilisé la fonction chat, mais ils ont, eux aussi, préféré rédiger leurs textes depuis leur domicile. Ainsi, une mère de l'un de ces élèves, nous rapportait, lors d'un échange téléphonique portant davantage sur le côté technique de l'outil, que son enfant était enchanté de participer à ce projet, puisqu'il pouvait, de cette façon, contourner les restrictions d'accès à l'ordinateur personnel qu'elle avait imposées. Il n'est bien sûr pas possible de généraliser cette information pour l'ensemble des scripteurs, pourtant cela correspond bien au fait que ces élèves apprécient le fait de pouvoir étendre l'espace pédagogique en dehors de l'école.

L'outil Etherpad fournit, de plus, une fonction d'historique dynamique qui permet de rejouer l'intégralité de l'édition du pad, lettre par lettre, ou en mode continu, comme un film. Cet outil est vraiment très utile pour analyser les textes produits par les élèves. Nous pouvons, en observant la façon dont se construit le récit, mieux comprendre les caractéristiques des écrits finaux, mais également la manière dont ils s'élaborent.

Seuls trois élèves ont utilisé cette fonctionnalité du logiciel.

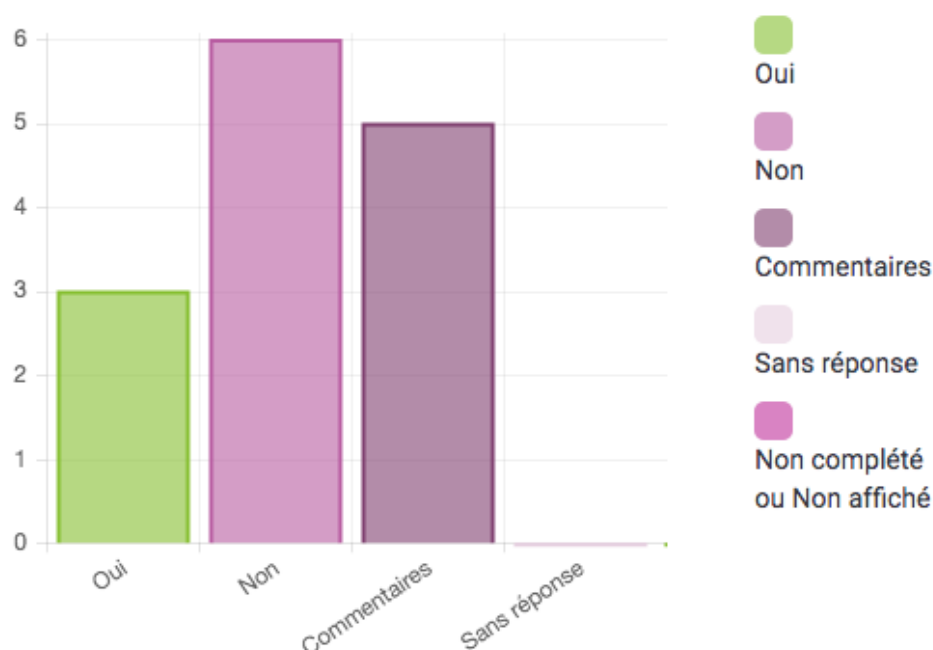


figure. 16

Utilisation de la fonction historique dynamique de l'Etherpad

Avez-vous utilisé la fonction historique du traitement de texte collaboratif ?

L'un des élèves nous explique, dans les commentaires associés à cette question, qu'[il ne savai[t] pas ce que c'était », tandis qu'un autre indique qu'il n'en a pas eu besoin. Les trois élèves qui l'ont utilisé ont, quant à eux, ajouté qu'ils ne l'avaient utilisé qu'une fois, soit « à la fin pour voir l'évolution du texte » soit « pour voir les imbécillités qu'on avait écrites ». Un dernier ajoute qu'il ne pensait pas que « l'on pourrait voir toutes les bêtises [qu'ils avaient] mises à certains endroits.

Nous avons eu d'ailleurs un échange à ce sujet sur le chat avec cet élève.

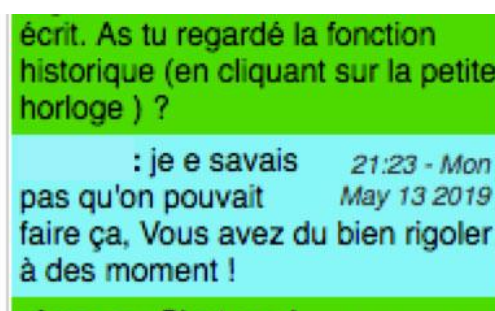


figure.17

échange sur le chat

Il est intéressant de noter également que la majorité des élèves n'a pas utilisé l'Etherpad de manière autonome immédiatement. Seuls trois élèves déclarent avoir travaillé seul sur ce projet, les autres ont

sollicité l'aide d'une autre personne. Cela peut sembler étonnant puisqu'ils ont indiqué avoir trouvé cet outil facile à utiliser.

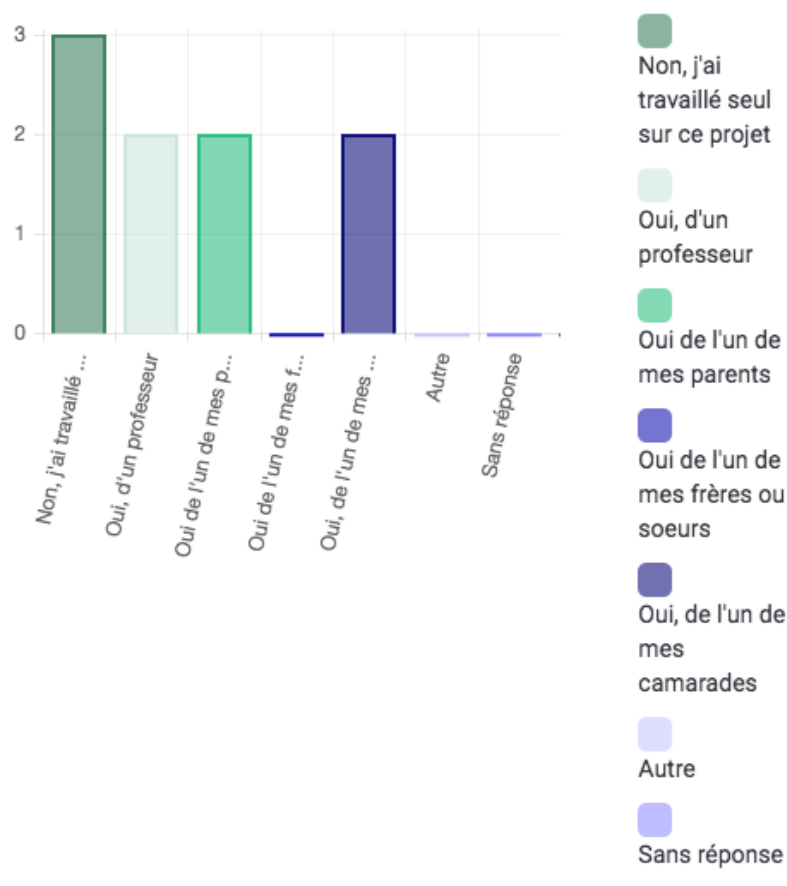


figure. 18

Nécessité d'une aide pour l'utilisation de l'Etherpad
Avez-vous sollicité une aide extérieure pour réaliser cet écrit ?

Enfin, sept élèves sur les neuf ayant répondu à ce sondage ont déclaré que ce travail avec l'Edu-Pad les avait motivés pour écrire d'autres textes. Les deux autres ont préféré ne pas se prononcer.

De la même façon, à la question « Avec ce travail d'écriture, qu'avez-vous appris que vous ne saviez pas déjà ? » seuls sept élèves ont répondu et leurs réponses sont particulièrement éclairantes sur ce que leur a apporté cet outil.

Nous trouvons, par exemple, des phrases comme, j'ai découvert « que d'autres personnes avaient les mêmes problèmes que moi... » ou bien encore « chacun peut avoir une version vraiment différente du travail et qu'il faut savoir toutes les écouter. » Un autre élève indique même « que l'écriture collaborative n'est pas forcément quelque chose de compliqué et une source de conflit comme je le pensais avant » et un autre indique avoir appris « qu'avec un traitement de texte collaboratif, il était possible et pas trop compliqué de travailler à plusieurs ».

En partant des caractéristiques attribuées aux compétences sociales par de nombreux chercheurs (Guillain & Pry, 2009 ; Filisetti, 2009 ; Nangle et coll., 2010 ; Loizon & Gruet, 2011 ; Coulet, 2011 ; Lenzen et coll., 2012, Perren et coll., 2012) comme la mobilisation de plusieurs ressources (principalement des savoir-être) en situation transversale, nous observons, après une lecture de cette rapide enquête, que les élèves déclarent avoir développé de telles compétences sociales interindividuelles, comme la coopération par exemple, ou intra-individuelles, comme la persévérance ou la motivation. Une élève, par exemple, « s’est rendu compte [qu’elle] était capable d’écrire une histoire complète avec d’autres gens » et que maintenant elle a « plutôt envie de devenir écrivain ! » Après avoir observé leurs écrits et les échanges qu’ils ont pu développer nous tenterons de voir si ces compétences se sont réellement exprimées en comportements efficaces et appropriés.

Troisième partie

Résultats, analyses et commentaires

Pour une question éthique, les données collectées et présentées ici sont anonymisées. Chaque élève sera identifié par une initiale — C, pour les élèves ayant participé à l’écrit Créatif et R, pour ceux ayant rédigé les écrits Réflexifs — suivie d’un numéro. Pour la même raison, nous n’utiliserons que le masculin pour désigner les scripteurs.

Les conventions de transcriptions des manuscrits sont explicitées dans l’annexe 1.

Analyse de l’écrit réflexif

L’écrit réflexif se compose de trois écrits — réalisés sur trois pads différents — rédigés par dix scripteurs. Sur une période de deux mois, il y eut sept interventions au maximum⁷⁷.

D’un point de vue purement quantitatif, nous pouvons résumer ces travaux à l’aide des tableaux suivants :

⁷⁷ 6 pour le groupe 1, 5 pour le groupe 2 et 7 pour le groupe 3.

Intervention	Nombre de mots		
	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3
Première intervention	139	56	144
Deuxième intervention	226	100	266
Troisième intervention	381	149	324
Quatrième intervention	433	328	430
Cinquième intervention	622	380	483
Sixième intervention	728		651
Septième intervention			675

Tableau. 3
Évolution du nombre de mots de l'écrit réflexif

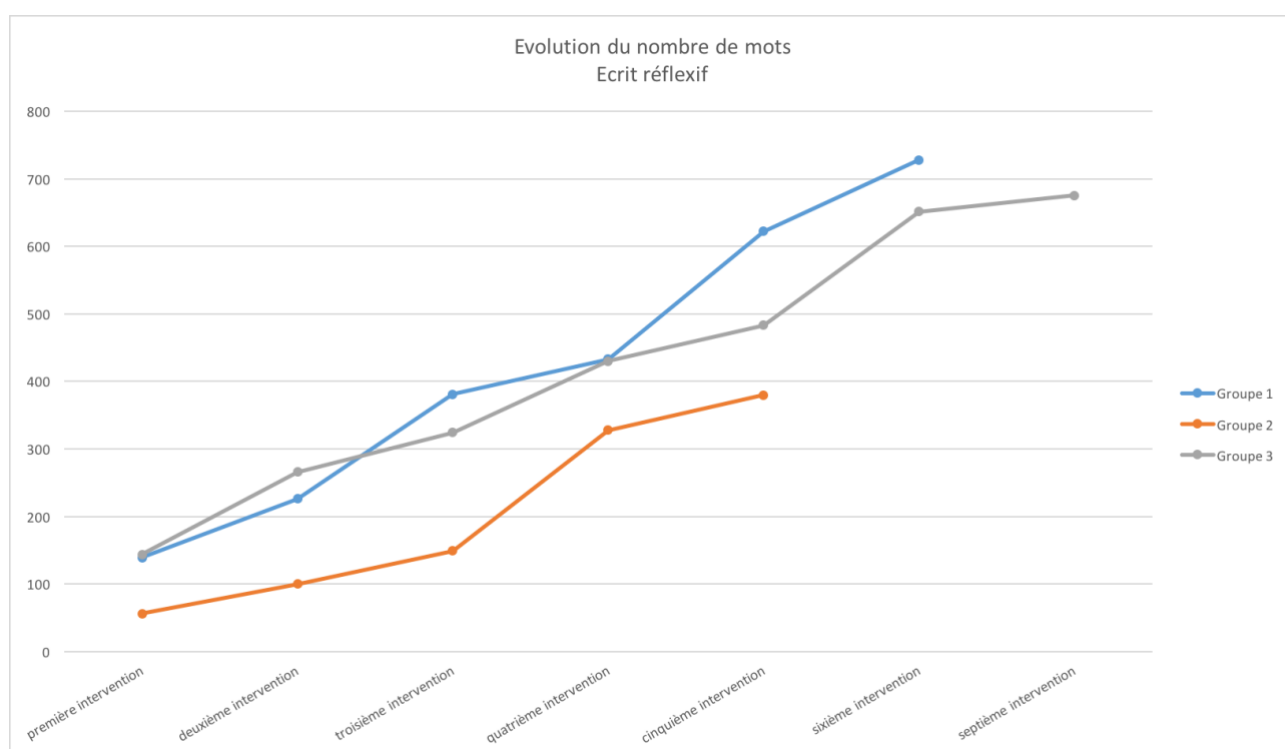


Figure. 19
Évolution du nombre de mots de l'écrit réflexif

La longueur des textes produits par les apprenants a tout de même varié considérablement : de 380 à 728 mots (moyenne 594,33, écart-type 187,50). Le thème affecté au groupe 2, concernant les ressentis

de ces élèves par rapport à l'école (ou collège), aux autres élèves et aux adultes, était sans doute très délicat à traiter et demandait une distanciation importante qu'il est très difficile d'avoir à ces âges. C'est d'ailleurs sur ce pad qu'un élève a utilisé le chat pour nous signifier qu'il prendrait un peu de temps pour réfléchir à toutes ces questions.

Opérations réalisées sur le texte	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Moyenne
Remplacements	54,72 %	30,00 %	38,78 %	41,16 %
Ajouts	24,53 %	30,00 %	34,69 %	29,74 %
Suppressions	20,75 %	37,50 %	24,49 %	27,58 %
Déplacements	0,00 %	2,50 %	2,04 %	1,51 %

Tableau. 4
Opérations réalisées sur le texte par les scripteurs de l'écrit réflexif

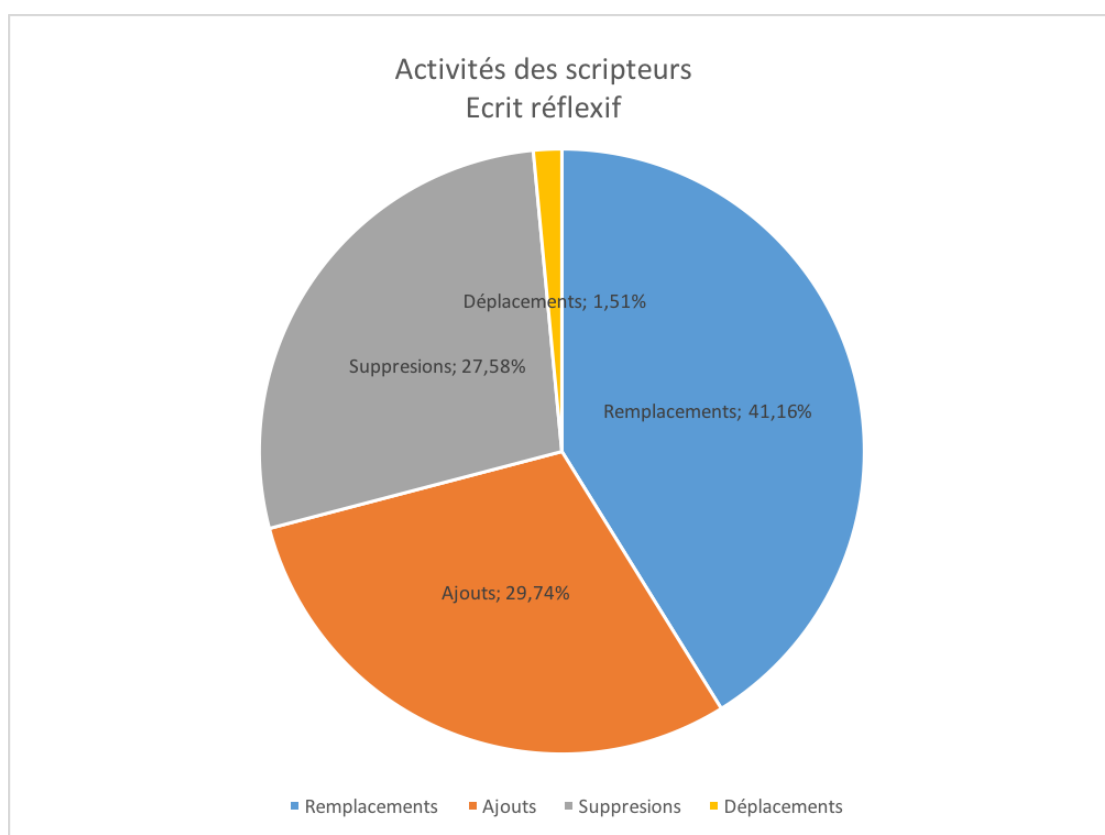


figure. 20
Activités des scripteurs de l'écrit réflexif

Il est important de noter que chacun de ces élèves n'est intervenu que sur son propre texte.

En observant ce tableau, nous constatons que les types et fréquences des modifications sur le texte sont attestés dans l'ordre décroissant suivant $R > A > S > D$ (Remplacement > Ajout > Suppression > Déplacement) sauf pour le groupe 2 dans lequel nous trouvons davantage de suppressions que d'ajouts ou de remplacements (15 suppressions au total contre 12 ajouts ou 12 remplacements pour 40 opérations effectuées au total).

Cela peut être attribué à un effet d'échelle, le nombre de scripteurs et, par conséquent, d'opérations, étant plus faible pour ce groupe que pour les deux autres (5 élèves contre 7 pour le groupe 1 et 8 pour le groupe 3 ; 40 opérations contre 53 pour le groupe 1 et 49 pour le groupe 3)

Bien entendu, il y a un assez grand nombre de variantes qui se situent au niveau du graphème — souvent pour corriger des fautes de frappe ou des erreurs orthographiques — par exemple :

| *mémoire o / au /ditive*
ou encore :

| *pour les poe / è / é /sie*

mais nous en trouvons également de nombreuses qui concernent des mots, des syntagmes voire des propositions qui sont soit complètement supprimés, soit remplacés.

Ainsi R2 souhaite exprimer que le fait d'être dans une certaine compétition avec sa meilleure amie est pour lui un point d'appui, mais finalement se ravise et efface cette phrase avant même de l'avoir terminée.

| *La compétition avec ma meilleure amie agi*

Le même élève écrit la phrase suivante :

| *C'est forcément plus facile pour les profs d'apprécier les bons*

Puis finalement, change d'avis, la jugeant sans doute trop politiquement incorrecte, et l'efface carrément.

Un autre élève ajoute un groupe de mots à son texte pour préciser qu'il s'était inspiré du scripteur précédent :

| *Pareil / Comme pour la personne précédente*

Ou remplace une proposition de sa phrase pour affiner sa pensée.

Par contre, / pour ne pas avoir de réflexions / pour éviter d'avoir trop de réflexions sur mes notes / sur mes facilités /

En analysant ces productions, nous nous apercevons aussi que le fait de voir l'écrit des autres permet à chacun de prendre conscience du sien propre et de le faire évoluer, non seulement d'un point de vue métalinguistique — l'erreur de l'un mettant en exergue la sienne —, mais également sur le plan du discours, puisque l'expression d'un élève enrichit celle d'un autre, dans un processus d'innutrition, ou autorise également l'expression d'un ressenti qui, pour l'instant, restait encore occulté.

Ainsi, lorsque R2 écrit :

(lorsque j'apprend la leçon, je tourne en rond dans ma chambre en la lisant à voie haute)

Le jour suivant, R7 écrit juste au-dessous :

*(lorsque j'apprend la leçon, je tourne en rond dans ma chambre en la lisant à voie haute)
Comme pour la personne précédente, quand je sors de cours, j'ai retenu pas mal de choses.
J'apprends également en tournant en rondt /en marchant / et en lisant à voie/x/ haute*

Lorsqu'il écrit, il se nourrit clairement de la pensée de l'élève précédent et s'aperçoit en même temps de l'erreur orthographique qu'il avait également « empruntée ». Il se corrige donc immédiatement, mais ne se permet pourtant pas de corriger celle de l'autre scripteur. Il ne se sent certainement pas autorisé à rectifier l'écrit de quelqu'un qu'il ne connaît pas.

On le voit, même si ces élèves n'ont pas du tout échangé entre eux lors de ces écrits, cela n'a pas empêché la co-construction de savoirs.

D'autres phrases sont des premiers jets fulgurants, sans aucune faute. L'élève R9 écrit ainsi dans le troisième pad :

Tout d'abord, quand je lève la main, en général on ne m'interroge pas (je suis un peu le dernier recours, quand personne n'a répondu.

Il écrit également :

J'aimerais bien travailler sous forme de projets où on aurait besoin de différentes matières, par exemple, pour / qui aboutiraient à des réalisations concrètes, et qui mettraient en jeu différentes matières. /

Cet élève a suffisamment intégré les règles linguistiques pour ne pas avoir à se corriger durant sa phase d'écriture, il s'interroge donc, tout en écrivant, sur la pertinence du choix des mots à utiliser pour exprimer ce qu'il souhaite. Cela témoigne d'une réelle activité métadiscursive puisqu'il anticipe la fin de sa phrase pour en remplacer un segment par un autre. Cela atteste de sa compétence syntaxique et démontre ainsi sa compétence à textualiser.

À un autre moment l'élève R5 écrit :

j'ai beaucoup de mal à être rigoureuse dans mon travail à la maison et mon péché mignon / c'est l'orthographe /ph /e

Il se rend compte rapidement que ce concept de péché mignon ne peut s'appliquer ici et corrige en conséquence son propos en remplaçant ce syntagme par une proposition qui décrit mieux ce qu'il pense.

j'ai beaucoup de mal à être rigoureuse dans mon travail à la maison et mon péché mignon / ce que je redoute le plus / c'est l'orthographe /ph /e

À la différence de l'écrit créatif, ces écrits n'ont pas été entremêlés, chaque scripteur ayant ajouté sa prose à celle de ses prédécesseurs. Ce dispositif, tel qu'il a été conçu, les a donc plutôt amenés à se répondre voire se reprendre. Ainsi, les textes se sont étoffés lorsque l'écrit de l'un a donné des idées aux autres ou lorsque l'un d'entre eux ajoute des justifications qui auraient été omises par un autre.

Analyse de l'écrit créatif

L'évolution de ce corpus, en revanche, est fortement corrélée aux échanges ayant eu lieu sur le chat. Les élèves s'interpellent, indiquent avoir fait des corrections sur le texte de l'un ou de l'autre et parfois

font des traits d'humour. Un passage du chat est, à ce propos, riche en signification puisque deux élèves improvisent un dialogue entre l'auteur et les personnages de la nouvelle.

12 mai

- C1 : Est ce que le lierre est solide ? 12h36
- C2 : oui on est pas non plus horrible avec nos perso 12h43
- C1 : ok :) remerciez nous cher personnages ! 12h44
- C2 : bah on va pas vous remercier à cause de vous on est enfermé dans un lieu chelou a résoudre des enigmes bizarre et en plus je sais pas ou est mon frères ! 12h47
- C1 : Sean, mon cher, déjà on t'a fait sympa et puis, il faut qu'il y ai une histoire ! Si vous n'étiez pas au CEEDS vous ne vous seriez pas connu toi et Sonia ! 12h50
- C2 : Mais moi je voulais le connaître Sean, il est bizarre 12h51
- C1 : C'est méchant ! Sean tu as entendu ! 12h56
- C1 : Je vais manger je reviens après
- C2 : Attends tu es l'auteur ou tu es juste la pour qu'on s'embrouille ? 12h57
- C2 : Ok
- C1 : C'est bon je suis relà 13h24
- C1 : Je ne suis n'y la pour vous embêter, ni l'auteur...
- C1 : Je suis dieux tout puissant ! Mouahahahaha ! 13h35

On voit dans ce bref échange humoristique que les élèves prennent beaucoup de plaisir à écrire ensemble cette nouvelle et à jouer à être, à la fois, l'auteur et les personnages qu'ils ont créés.

Notons qu'en parallèle de cet échange, ces deux élèves continuaient à écrire la nouvelle. L'un rédigeant l'histoire et l'autre, relisant "par dessus son épaule" et corrigeant les éventuelles fautes d'orthographe.

S'il y a une petite chance pour que ce passage nous face sortir et ma face retrouver Abel,

*S'il y a une petite chance pour que ce passage nous fasse sortir et me fasse retrouver Abel,
alors je n'hésite pas.*

Le lendemain de cet échange, nous retrouvons dans la zone de clavardage une demande d'autorisation d'intervention de l'élève C1 sur le texte de C3.

13 mai

- C1 : [à C3] je peux changer une des phrases du papier ? 20h39
- C3 : Ouais vas-y je l'ai fait vite tu peux modifier 20h40

Nous nous apercevons que ces élèves avaient sans doute planifié cette séance d'écriture puisqu'ils sont restés ensemble sur l'édupad de 20h39 (au moins) jusqu'à 21h40 (heure du dernier échange relevé sur le chat) et qu'ils ne se permettent pas d'intervenir directement sur la création de leurs camarades. Nous voyons bien, en conséquence, que ce travail d'écriture collaborative « repose sur la dynamique interactive des échanges entre pairs et une conception de l'écriture basée sur le processus dynamique à l'œuvre dans une production commune. » (Chabanne, 2014)

Les scripteurs, ici, grâce à la situation créée par l'enseignante, se conçoivent comme partenaires et peuvent, en confiance, s'engager dans ce processus au sein de cet espace « hors menace » dont parlait Meirieu⁷⁸.

D'un point de vue purement quantitatif, nous avons élaboré deux tableaux récapitulant les données statistiques de ce texte.

Le premier indique l'évolution du nombre de mots du texte et de paragraphes en lien avec le nombre de chapitres écrits, tandis que le second recense le nombre et la nature des modifications ayant été pratiquées sur le texte.

Date d'intervention	Nombre de chapitres écrits	Nombre de paragraphes	Nombre de mots
1 ^{er} avril 19	1	49	771
30 avril 19	1	101	1827
12 mai 19	1	131	2840
13 mai 19	2	211	4705
26 mai 19	3	331	6151
27 mai 19	4	573	10325
28 mai 19	5	576	11987

Tableau. 5
Statistiques de l'écrit créatif

⁷⁸ Cf. note 55

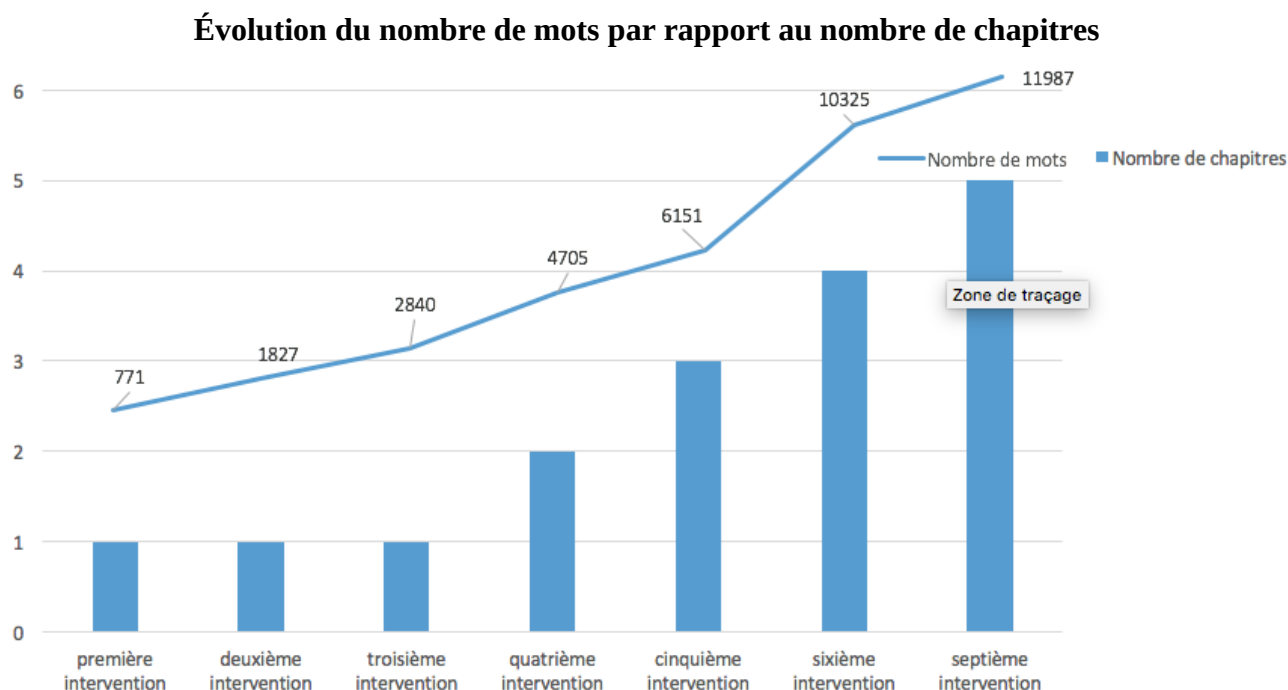


figure. 21

Synthèse quantitative de l'écrit créatif

En sachant que ce projet avait débuté en février 2019, on s'aperçoit qu'il a fallu presque deux mois pour que les élèves s'en emparent et commencent cette écriture. Et encore, le mois d'avril n'a réellement servi qu'à initier le processus, les élèves ne s'étant connectés que deux fois, le premier et le trente de ce mois.

Ensuite, tout s'accéléra durant le mois de mai. Leur professeure de français est parvenue à les motiver en leur expliquant que s'ils souhaitaient que ce livre puisse être édité — et ils le souhaitaient fortement — les délais étaient contraints et la date de remise de l'ouvrage à l'éditeur devait avoir lieu au plus tard le 30 mai.

	Chapitre 1	Chapitre 2	Chapitre 3	Chapitre 4	Epilogue
Nombre de mots	2917	1025	2088	3297	641
Nombre de scripteurs	3	1	2	5	2

Tableau. 6

Nombre de mots et de scripteurs par chapitre

La moyenne de mots par chapitre est de 1993,6 et l'écart-type est assez grand puisqu'il est de 1154,14. Si l'on omet l'épilogue, qui a été écrit par tous les élèves, ces données sont fortement corrélées au nombre de scripteurs. Logiquement, le texte s'étoffe donc davantage lorsque plusieurs auteurs s'en emparent.

Les activités des scripteurs sur ce texte sont synthétisées dans le tableau suivant⁷⁹ :

Activités	Chapitre 1	Chapitre 3	Chapitre 4	Epilogue	Moyenne
Déplacements	40,00 %	31,90 %	37,40 %	44,68 %	38,50 %
Ajouts	33,53 %	43,97 %	42,75 %	34,04 %	38,57 %
Suppressions	24,12 %	21,55 %	13,77 %	19,15 %	19,65 %
Déplacements	2,35 %	2,59 %	5,07 %	2,13 %	3,03 %

Tableau. 7

Opérations réalisées sur le texte par les scripteurs de l'écrit réflexif

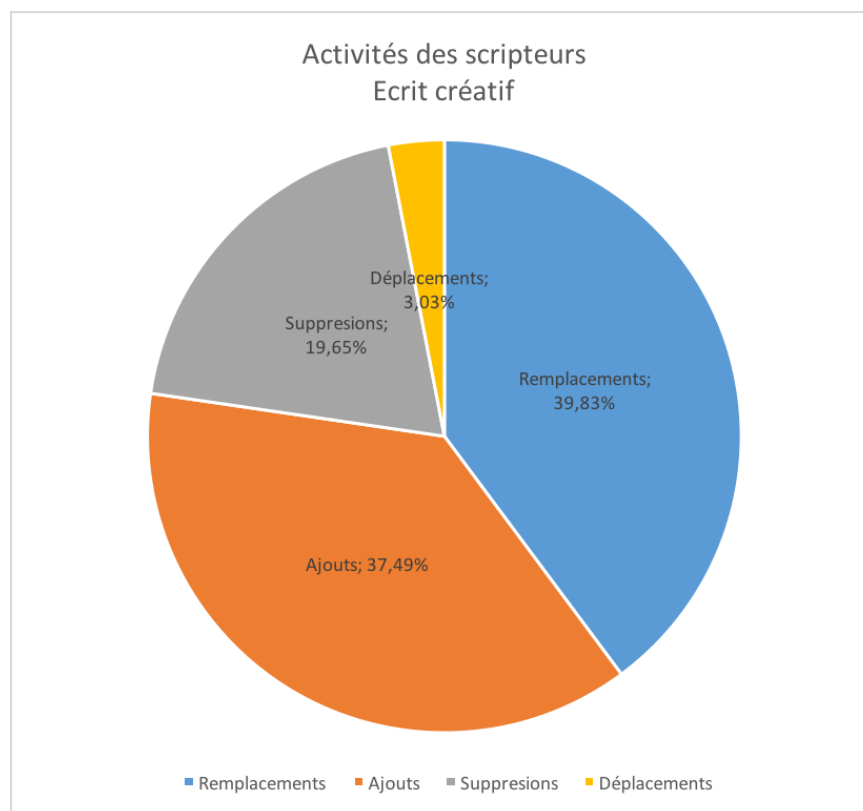


figure. 22

Activités des scripteurs de l'écrit créatif

⁷⁹ Le chapitre 2 est un copier-coller depuis un traitement de texte externe. Nous ne l'avons donc pas retenu pour ce tableau.

Cette fois encore, nous notons de nombreuses opérations au niveau du graphème, soit pour accorder un mot ou conjuguer un verbe :

| *à mon tour je remarquais*

soit pour orthographier correctement un nom :

| *et détruire leur prog/j/et.*

Cependant, de nombreuses substitutions peuvent être également mises au compte de variations sémantiques le choix du lexique pouvant évoluer pour traduire plus finement un propos et épaissir la pensée de l'auteur. Nous voyons par exemple :

| *Une poignée / un bouton / un interrupteur*

Ou bien *Il y avait* qui se transforme en *Il se trouvait*.

Dans un passage du chapitre 3, C3 écrit *Tout à coup le mur s'entrouvrit*. Trouvant sans doute que cette phrase n'était pas assez explicite pour justifier la suite de l'histoire, et souhaitant éviter la répétition du mot mur, il réfléchit et modifie cela en *Je m'appuyais dessus. Je basculais en arrière*. De la même manière, C2 après avoir effectué un ajout sur le texte de C1, décide d'effectuer un remplacement sur ce qu'il venait d'écrire.

| *Ouh là... Le vieux était parti dans un délire vraiment bizarre ! / Et / Sean avait arrêté de crier. / continuait de crier / qui continuait de hurler.*

Il prend conscience en écrivant cela que leur personnage étant dans la machine cela n'aurait aucun sens qu'il arrête de crier, et même qu'il serait certainement plus justifié qu'il hurle.

De même dans le chapitre 4, C4 transforme le texte de C2

| *Gaz moutarde / Chloroforme / peut-être ?*

afin de le rendre plus logique avec la suite du texte

| *Je fermai les yeux sans le vouloir, mes paupières étaient lourdes...*

Il complète son ajout par la suite :

| *Chloroforme, je le reconnaissais bien: quand j'étais petit je jouais avec. J*

Ainsi, en réagissant au texte lu et en complexifiant le texte en conséquence, il permet, toujours avec le souci du respect des idées de ses camarades, de développer le thème mis en place par les autres scripteurs.

Comparaison entre ces deux écrits sur le plan des compétences métalinguistiques

La principale différence entre ces deux écrits du point de vue métalinguistique relève, étonnamment, d'une cause sociale. En effet, les élèves du collège du Cèdre, étant dans la même classe, et ce depuis quatre ans, se connaissent et se font confiance. Ainsi, nous voyons régulièrement dans leur texte des moments où l'un écrit et l'autre relit et corrige en même temps.

Par exemple, lors de l'écriture du premier chapitre nous voyons lorsque C1 écrit :

| *C'est put-etre un piège*

C2 immédiatement corrige :

| *- C'est peut-être un piège*

De la même façon et durant la même phase d'écriture, nous avons, lorsque C2 écrit :

| *à mon tour je remarqua*

C1 corrige aussitôt, pendant que C2 continue sa rédaction.

| *à mon tour je remarquais*

Ou encore :

| *me laissait pensé corrigé en laissait penser.*

Les élèves ici font réellement preuve d'une réflexion métalinguistique sur le texte écrit par l'autre. En préférant une forme à une autre, comme lorsque C1 réécrit *chercha* à la place du *cherchit* de C2, il se réfère à ce qu'il sait du fonctionnement de la langue. Lorsque son camarade écrit, il relit tout en interrogeant les règles du système linguistique et les applique à l'écrit de l'élève qui, en ce moment, rédige. C'est véritablement une activité collaborative métalinguistique.

Notons, que quelques instants après, C2 s'apercevant de la correction de son camarade, et l'acceptant, s'empresse de le réécrire dans sa couleur.

Parfois, nous assistons à de véritables échanges entre les deux scripteurs sur l'orthographe d'un mot.

C1 : *Je réfléchis un moment en peusant le pour et le contre.*

C2 : *corrige rapidement en pesant et finalement se ravise et réécrit peusant.*

Cette fois, il y a bien eu réflexion sur l'orthographe d'un mot, mais C2 n'étant pas sûr de sa correction a préféré faire confiance à son camarade, plutôt que de prendre le temps de chercher l'orthographe idoine ni dans un dictionnaire ni sur internet.

Cette façon de réfléchir à deux est typique de cet écrit. Par exemple, nous trouvons, toujours dans le chapitre 1, une recherche autour de l'orthographe du mot *arrêtâmes* correctement écrit la première fois par C2, mais qui, apparemment, ne satisfaisait pas C1. Il n'y eut pas moins de sept essais pour que finalement, ils gardent la première graphie.

arrêtâmes

arrétâmes

arretâmes

arrétâmes

arrétâmes

arrètâmes

arrettâmes

arrêtâmes

Pour l'écrit réflexif, nous trouvons chez tous les scripteurs une forte réflexion métalinguistique. Seulement, le plus souvent, elle est solitaire.

Un élève ayant écrit : *On a pas l'impression*, revient trois jours plus tard et corrige cet oubli de négation. La seule correction induite par un autre élève concerne l'exemple que nous avons déjà cité⁸⁰ où un élève corrige son *voie haute* en *voix haute* puisqu'il s'était inspiré d'un texte préalablement écrit par un autre scripteur.

Dans cet écrit réflexif, donc, les élèves écrivent leurs textes et, soit les corrigent au fur et à mesure, la prise de conscience étant alors immédiate, soit préfèrent développer leurs idées d'abord puis revenir ensuite sur les textes afin de les amender.

Lorsque R5, par exemple, écrit :

pour ma part, je me resite la lecon dans ma tete puis je vais voir ma mere pour lui resiter ou si je suis seul, je la resitte

il corrige sa phrase de la façon suivante :

pour ma part, je me resite / cite / la lecon dans ma tete puis je vais voir ma mere pour lui resiter ou si je suis seul, je la resitte / cite /

Il montre qu'il s'est souvenu de l'orthographe du son [s] du verbe réciter lorsqu'il l'écrit pour la troisième fois. Il s'empresse donc de le corriger, corrige également sa première occurrence, mais oublie la deuxième. Il continue donc sa phrase et écrit une quatrième fois ce verbe sans erreur cette fois (sans toutefois corriger les autres erreurs).

Sa phrase finale est donc :

pour ma part, je me recite la lecon dans ma tete puis je vais voir ma mere pour lui resiter ou si je suis seul, je la recitea voix haute pendant 2min un peu pres et puis j'attend quelque temps pour ensuite la reciter a voix haute pour voir si je la connait et si je ne m'en souvient pas je refait le meme processus.

De même R1, au moment où il écrit le mot *lecon* le transforme immédiatement en *leçon*.

⁸⁰ Cf. p.74

R2, quant à lui, se rend compte de l'une de ses erreurs lorsqu'il emploie la conjonction de coordination *et* en lieu et place du *est* attendu. Il ajoute en conséquence un *s* entre le *e* et le *t*.

lorsque le cours e / s / t clair et coloré

Remarquons qu'il s'est aperçu de ce fait juste au moment où il a écrit le mot *et* pour terminer sa phrase.

En ce qui concerne les modifications lexicales, nous en relevons de nombreuses dans les deux types de textes. Bien sûr, dans l'écrit créatif, elles sont parfois apportées par un autre scripteur, mais le plus souvent elles résultent, pour les deux écrits, de modifications apportées par l'élève lui-même.

Dans le chapitre 1 de l'écrit créatif, C1 était en train de poursuivre son récit :

Je remarquais une petite cours abandonnée que l'on ne pouvait atteindre que par les toits.

En écrivant cela, il s'aperçoit que ce décor n'avait pas été présenté, aussi, il ajouta huit lignes avant la phrase suivante :

Le sol de la cours était plein d'hautes herbes

L'ajout de ce détail en amont lui permet de poursuivre son histoire sans perdre le lecteur.

Pour répondre à la question « Comment te sens-tu dans tes relations aux autres élèves ? », R3 répond :

Je trouve que les autres parlent de choses pas de notre âge comme des films d'horreurs ou des jeux vidéos interdits aux -18 ans. Avant de voir une psychologue je ne savais pas si je devais les suivre ou pas, en parler ma aidé à le savoir que je ne devais pas les suivre.

Trouvant certainement que sa réponse n'expliquait pas suffisamment ce qu'il ressentait, il transforme le début de sa phrase ainsi :

Je me sentais dfferent parceque les autres parlaient de choses pas de notre âge comme des films d'horreurs ou des jeux vidéos interdits

R10, quant à lui, dans les conseils à donner aux adultes, transforme son écrit en ajoutant un élément qui lui semble essentiel.

J'essaie juste de montrer ce que j'ai lu, /ce que j'ai appris tout seul/, ce que je sais...

Nous l'avons dit, les élèves participant à l'écrit réflexif n'ont pas du tout utilisé le chat entre eux. En revanche, ceux du collège du Cèdre l'ont beaucoup utilisé — plus de 400 fois —, mais principalement pour échanger autour de l'histoire. Nous ne trouvons que deux occurrences qui parlent d'un choix sémantique.

Dans le chapitre 4, ils écrivent

Pffff... Vous êtes complètement siphonné malade maboul siphonné

L'adjectif siphonné employé par C2 ne plaisait pas au second scripteur, mais sur le chat nous voyons :

***l'autre:** 20:33 – Tue May 28 2019 <3 le mot siphonné !*

***l'autre:** 20:35 – Tue May 28 2019 LAISSEZ SIPHONNE*

***Un homme qui a bien mangé:** 20:35 – Tue May 28 2019 Siphonner drx ?*

***Un homme qui a bien mangé:** 20:35 – Tue May 28 2019 Tu m'explique quelle ado sur cette terre dit siphonner ?*

Finalement C2 a gain de cause et l'adjectif siphonné reprend sa place dans le texte final.

Ce logiciel Etherpad, en rendant visible l'évolution du texte au cours de l'écriture, nous permet de voir que ces élèves se relisent et se corrigent et que les transformations qu'ils apportent au texte, bien que n'étant pas toujours utiles au fonctionnement syntaxique des phrases, sont vraiment nécessaires à leurs fonctionnements sémantiques.

Comparaison entre ces deux écrits sur le plan des compétences sociales

À travers cet exemple d'échanges autour du choix d'un adjectif, nous nous apercevons que les compétences sociales de ces élèves peuvent également se développer avec cet outil. Bien entendu, ces élèves-ci, qui sont dans la même classe et ont pratiquement le même âge, se connaissent bien et travaillent aisément ensemble toutefois, les élèves ayant participé à l'écrit réflexif ont également, d'une manière plus subtile certes, profité de ces écrits pour développer quelques-unes de ces aptitudes.

La marque la plus flagrante de l'innutrition de ces élèves par les textes précédents nous est indiquée par les scripteurs eux-mêmes.

Ainsi, lorsque R2 écrit le 30 mai :

Ma mémoire auditive (après avoir écouté en cours, à la maison je me souviens d'une bonne partie de la leçon)

R7 répond le surlendemain :

Comme pour la personne précédente, quand je sors de cours, j'ai retenu pas mal de choses.

De la même manière, R7 surenchérit une fois de plus à un propos de R2 :

Il faut également accepter de ne pas réussir ou comprendre un exercice.

Moi aussi, j'ai du mal à accepter de faire des erreurs.

Sur le pad n°2, R2 écrit, le 29 avril, une phrase qu'il efface aussitôt :

certains disent que je n'ai pas de "vie sociale" et ils pensent que je fais mes devoirs tout le temps parce que j'ai de bonnes.

Un mois plus tard, le 29 mai, R8 écrit :

Ils n'arrete pas de me dire que je n'ai pas de vie sociale... Juste parce que je ne m'intéresse pas à ce qu'ils aiment... Franchement !

Le lendemain, comme s'il venait régulièrement sur le document voir ce que les autres écrivaient, R2, cette fois, s'autorise à exprimer son ressenti et écrit :

C'est pareil pour moi! J'ai la chance d'avoir un / petit / groupe d'amies avec qui je suis très proche, mais les autres disent que je passe ma vie à faire mes devoirs, tout ça parce que j'ai de bonnes notes!

Notons également l'ajout de l'adjectif *petit* relativisant les relations sociales qu'il peut tout de même avoir développées.

De même pour l'écrit n°3, l'élève R6 écrit, à propos de sa difficulté à gérer ses émotions en classe aussitôt un autre renchérit ainsi :

C'est complètement ça! Si on est déjà énervé(e) par notre erreur, pas besoin d'en rajouter...

On s'aperçoit également, à de menus détails, comme l'ajout d'un espace par exemple, que les élèves passent régulièrement sur les documents des trois groupes afin de voir ce qui a été proposé par les autres et ainsi prendre des idées pour compléter leurs écrits.

R2 est l'élève qui est le plus souvent revenu sur les pads afin de voir les propositions des autres scripteurs. Il rebondit régulièrement sur des idées déjà proposées et écrit :

il m'est arrivé la même chose: un prof fait une remarque parce qu'on s'est trompé(e) et / et j'ai fondu en larmes... c'est rare ma / ça ne m'arrive que très rarement /

Il ajoute ensuite, *le prof a fait une remarque, un élève aussi*, puis déplace cet élément au début de la phrase. Peu après, il ajoute encore avant *Ce n'était pas la première fois* puis finalement décide de tout effacer. Cette phrase est sans doute trop intime pour être rapporté sur ce genre de document.

Ces élèves, qui ne pouvaient se penser comme groupe, se sont donc tout de même enrichis mutuellement. Ils se sont aperçus que les problèmes qu'ils rencontraient étaient partagés par d'autres et cela a pu les restaurer dans une certaine confiance. Pouvoir lire ce que produisent les autres est donc, pour eux, également un des moteurs de l'écriture.

Les élèves ayant participé à l'écrit créatif ont, eux, utilisé plusieurs moyens pour communiquer autour de ce projet. Non seulement ils ont utilisé massivement le chat (nous l'avons dit, plus de 400 occurrences), mais ils ont également créé un groupe WhatsApp dédié et, pour finir, lorsqu'ils étaient ensemble sur le pad, écrivaient des commentaires directement dans le document, commentaires qu'ils effaçaient, bien évidemment, lorsqu'ils étaient devenus inutiles.

Le 12 mai, par exemple, C1 et C2 ont un assez long échange sur le chat pour définir quelle énigme ils allaient pouvoir mettre en place afin de terminer le premier chapitre.

À un autre moment, on s'aperçoit que les élèves parviennent à écrire quelques phrases à deux, l'un complétant les propositions de l'autre. On trouve, par exemple, des phrases comme celles-ci :

Je vis une lueur passer dans ses yeux. Bien que j'en étais pas sûr il me semblait que c'était une lueur d'espoir et de soulagement.

Ou encore

J'ai réfléchi à comment je pourrais te convaincre et je me repassais cette fameuse discussion ainsi que le discours du grand-père et bien sûr j'ai beaucoup pensé à Abel.
– Je suis si difficile à convaincre ?" il me regarda avec un sourire qui avait l'air de dire "plus que tu ne le crois".

Et lors des dialogues, il n'est pas rare de repérer un scripteur jouant le rôle d'un des personnages tandis que l'autre lui donne la réplique.

– Justement, ria le vieux. Je n'aime pas qu'on me désobéisse, dit-il sur un
– Pitié je ferais tout ce que vous voudrez

De plus, même si le chat était très utilisé, nous trouvons, à l'intérieur même du document des échanges entre les scripteurs sur le choix de telle ou telle phrase.

😊😊😊:)))) génial ! on laisse ? ouais pourquoi pas ok!

Des demandes d'explicitations ont également pu être demandées.

"Vous voyez, ce que vous me demandez là, eh bien... C'est une très bonne question. je comprends pas cette phrase

Un élève donne même une explication lorsqu'il rencontre un problème technique.

Jpp mmon telbug de foug
CÇa doit eyre Pk ttle monde écrit en même tempsej

Enfin, avant d'écrire le quatrième chapitre, un élève rédige un résumé à l'intention des autres scripteurs. Puis, forts de ces informations, ils décident de l'écrire tous ensemble. D'ailleurs, ils ajoutent *tous*, entre parenthèses, à côté de *chapitre 4*.

Lors de cette séance, le volume des échanges du chat est extrêmement important — presque 300 — et nous donne la preuve qu'ils s'étaient donné rendez-vous puisque C1 écrit :

19:57 – Tue May 28 2019 *on attend un peu ou on commence ?*

Peu de temps après, les cinq élèves sont tous ensemble sur le pad et ce jusqu'au moins 22h31 (dernier relevé sur le chat). De nombreuses interventions modifient, transforment, enrichissent les premiers jets de chacun des scripteurs.

Pratiquement, tous les échanges de ce soir-là servent à définir plus finement les détails de l'histoire. Seuls quelques-uns d'entre eux concernent les liens sociaux. On relève notamment une demande d'intervention sur le texte, prouvant que même s'ils sont en confiance, ils n'osent tout de même pas intervenir directement lorsque quelqu'un d'autre écrit,

21:07 - TueMay 28 2019 *je peux aider?*

21:07 – TueMay 28 2019 *oui ajoute des truc quand tu veux*

et des encouragements à intervenir puisque quelques minutes après, nous trouvons :

21:12 — TueMay 28 2019 *C4 si t'as des idées écrit les quand mêm, on les prendra peut-etre*

21:12 - TueMay 28 2019 *ok.*

On le voit donc ici, la liberté d'expérimenter et le sentiment d'être soutenu par ses camarades permettent à ces élèves, souvent introvertis, non seulement de participer efficacement à ces différents écrits, mais également d'oser exprimer quelques-uns de leurs ressentis.

Participer à ces écrits leur a donc permis de développer ces compétences sociales interindividuelles que sont l'écoute, la communication et la coopération, mais également des compétences intra-individuelles comme l'autonomie, la persévérance et la motivation.

Quatrième partie

Discussions et limites de l'étude

Limites

Avant de tirer quelques conclusions de cette étude, il convient tout d'abord d'en souligner les limites.

Biais de constitution de la population d'étude

Comme toute étude concernant cette population spécifique que sont les élèves à haut potentiel nous nous retrouvons, même si nous avons tenté de les atténuer, face à des biais de constitution de l'échantillon.

Le premier, évident, consiste en la taille de l'échantillon. Pour l'écrit créatif, seuls cinq élèves ont participé à sa rédaction. Et pour l'écrit réflexif, dix élèves, sur les douze contactés, ont accepté de le rédiger. Statistiquement, il est donc difficile de généraliser les résultats obtenus à l'ensemble des EHP.

De la même façon, les enfants ayant participé à notre étude, ont tous, à un moment donné de leur histoire scolaire, été confrontés à un psychologue praticien, qu'il soit ou non de l'éducation nationale, sans doute parce qu'un ensemble de difficultés scolaires, émotionnelles et cognitives avaient dû être observé chez eux. Alors, même si les caractéristiques des élèves à haut potentiel que nous avons retenues pour notre étude ont toutes été correctement établies par différentes études, nous ne pouvons oublier que « les enfants à haut potentiel ne forment pas un groupe homogène [et qu'] aucune liste de caractéristiques [...] ne peut prétendre [les] décrire sans exception. » (Pereira-Fradin, 2016)

Toutefois, l'objectif de notre étude étant davantage de réfléchir à la fonctionnalité d'un outil facilitant l'inclusion de ces élèves, il nous semble que les biais de constitution de notre population d'étude ne contrarient pas réellement nos conclusions.

Les barrières (humaines ou techniques) à l'utilisation du numérique

L'évolution des technologies de l'information et de la communication (TIC) est permanente, aussi en est-il des compétences sociotechniques nécessaires à leur maîtrise. Pour mener à bien notre projet, les utilisateurs, qu'ils soient élèves ou enseignants, doivent en conséquence avoir développé les

compétences nécessaires à l'utilisation de l'EduPad, à savoir maîtriser un équipement connecté, ordinateur, tablette tactile ou smartphone, et être capable de se rendre à une adresse donnée sur un navigateur.

De plus, afin de pouvoir utiliser cette plateforme d'écriture collaborative en ligne, il est indispensable que la connexion internet des participants soit de qualité (stable et suffisante en débit).

Pour autant, au-delà de ces problèmes techniques, il existe également d'autres facteurs qui peuvent influencer l'engagement des individus dans les TIC. De nombreuses études montrent que pour avoir un usage motivé et efficace de ces technologies, pour se les approprier pleinement, il est également indispensable de posséder les compétences cognitives nécessaires (De Haan, 2004) et de pouvoir compter sur un support social afin de faire face aux éventuelles difficultés (Van Dijk, 2005).

Enfin, et c'est peut-être le plus important, il faut également que les utilisateurs perçoivent un quelconque intérêt à utiliser ces technologies de l'information et de la communication pour pouvoir en retirer un certain bénéfice (Selwyn, 2006).

Plus-values et limites de l'outil d'écriture collaborative (Etherpad)

L'outil Etherpad résout un des principaux problèmes que l'on rencontre en classe lors de nos travaux de groupes. Il permet, bien entendu, de mutualiser simplement et rapidement les textes de chacun des membres du groupe sur une page commune, mais il autorise aussi, grâce à la synchronisation visuelle, chacun de ces auteurs à intervenir sur un texte déjà préalablement écrit, le corriger, l'annoter sans, pour autant, perdre définitivement ce qui avait déjà été préalablement proposé. Il est possible d'enregistrer, à tout moment, le travail en cours et comme nous l'avons déjà dit, une fonction d'historique dynamique permet de retracer sous forme de vidéo la construction complète du texte. Il est donc parfaitement possible de restaurer n'importe quelle version antérieure.

Cet outil autorise aussi les connexions hors de la classe et les élèves peuvent donc modifier le texte au moment qui leur semble le plus propice. Ils peuvent également décider de se retrouver au même horaire et échanger autour de la construction de leur texte via l'interface de chat.

l'autre: on a bien avancé mais demain il faut qu'on ait fini demain ce chap hein	21:55 - Tue May 28 2019
l'autre: ok	21:55 - Tue May 28 2019
PCwarrior: ok	21:55 - Tue May 28 2019
l'autre: bye	21:55 - Tue May 28 2019
vous passez à quelle heure demain?	21:56 - Tue May 28 2019
PCwarrior: 10h10	21:56 - Tue May 28 2019
: c'est la meilleure heure !	21:56 - Tue May 28 2019
: bonne nuit !	21:57 - Tue May 28 2019

Figure. 23

Extrait du chat du pad « Nouvelle » de la 3^e EIP du collège du Cèdre

Cette fonction de chat n'étant pas désactivable, elle peut être considérée comme l'une des limites de l'utilisation de cet outil. Il est absolument indispensable de sensibiliser les élèves à son utilisation afin d'éviter les débordements. De la même manière, nous avons rappelé plusieurs fois aux élèves que le pad enregistrait en permanence tout ce qui était écrit et qu'il était donc important de faire attention à ce que nous choissions d'écrire.

Sa principale limite, cependant, tient plutôt au fait que l'Etherpad ne lie pas les interventions sur le chat et l'écrit en lui-même. Il est, en conséquence, assez difficile de repérer, surtout sur les textes assez longs, quelles interventions sont effectuées sur le texte en fonction des remarques du chat. Et même si la date est indiquée sur ces deux interfaces, l'heure n'est indiquée que dans la zone de clavardage. Si cela pouvait l'être également sur l'historique dynamique — où nous ne voyons que la date et le numéro de version — il serait bien plus facile de suivre les échanges et de les corréler aux modifications du texte.

Enfin, il est important de noter également, comme potentielle limite de cet outil, que lorsque les écrits commencent à devenir conséquent — comme dans le cas de la nouvelle de l'écrit créatif — la mémoire disponible sur les serveurs peut parfois inhiber la fonction d'historique qui, en conséquence, peut omettre d'enregistrer quelques interventions et n'indiquer que les changements importants (en nombre de signes écrits) entre la version n et la version $n+1$.

Les difficultés inhérentes à l'apprentissage collaboratif en ligne

Comme l'écrivait Chaptal, « la collaboration est assurément un thème à la mode, un point de passage obligé du discours politiquement et pédagogiquement correct » (2009). Toutefois, et même si l'avènement des technologies numériques le favorise, l'apprentissage collaboratif en ligne peut être inapproprié à certaines disciplines ou certains apprenants insuffisamment préparés.

En effet, il est indispensable, par exemple, que ces derniers, tout comme le professeur d'ailleurs, possèdent au préalable les compétences indispensables au bon déroulement de ces séances. Nous citerons, en premier lieu, la maîtrise des outils devant permettre cet apprentissage. Dans notre exemple, les élèves devaient connaître les bases du fonctionnement d'un traitement de texte, mais, idéalement, ils devaient de plus être capables d'échanger entre eux via la zone de chat. Même si ce prérequis est le plus souvent surmontable, il peut être déstabilisant pour les plus jeunes d'entre eux. Lors de cette étude, quelques problèmes de connexion et d'utilisation de la plateforme Edupad ont d'ailleurs été rencontrés, mais ils ont été rapidement résolus par des échanges de courriel.

Les étudiants doivent, de plus, maîtriser la formulation écrite dans une langue compréhensible par les autres scripteurs.

Par exemple, dans le chat de l'écrit créatif nous trouvons un échange qui éclaire ce fait :

Un homme qui a bien mangé:20:28 – Tue

May 28 2019 Venez à la fin il réussit ts le gosses devienne des genis aux savoir de scientifique, mais du coup ils sont trop intelligent pour l'aider eet il s'enfuit

l'autre:20:28 – Tue

May 28 2019 euh... pas tout compris écrit bien stp.

Enfin, nous ne pouvons omettre de citer une des « limites cognitives » de l'apprentissage collaboratif en ligne telles qu'elles ont été décrites par Henri et Lundgren⁸¹ (2001) et principalement la limite de *la présence sociale*. Des relations avec les pairs sans images ni voix peuvent paraître rédhibitoires à certains des élèves les moins motivés même si la possibilité de connexions synchrones via le chat

⁸¹ Henri F., Lundgren-Cayrol K., *Apprentissage collaboratif à distance - Pour comprendre et concevoir les environnements d'apprentissages virtuels*, Sainte-Foy (Canada), Presses de l'Université du Québec, 2001.

peut rendre cette présence sociale un peu plus visible. Cette difficulté est, bien entendu, amoindrie lorsque les élèves se connaissent et se rencontrent en présentiel par ailleurs.

Quelques réponses

Au cours de cette étude, nous avons donc tenté d’observer si un outil d’écriture collaborative en ligne, tel que l’éditeur de texte Etherpad, pouvait permettre à des élèves à haut potentiel de surmonter quelques difficultés inhérentes à leurs caractéristiques particulières et, en conséquence, être utilisé par des professeurs pour favoriser l’inclusion de ces élèves dans leurs classes.

Les premiers avantages que nous avons pu observer concernent les compétences métacognitives propres à la production d’écrit. Les élèves, qu’ils soient à haut potentiel ou non, ne prennent pas toujours forcément conscience de ce qu’ils apprennent. La plupart du temps, ils ont un peu de mal à restituer ce qu’ils ont appris lors d’une leçon. Pourtant lors de ces écrits, nous nous sommes aperçus que le fait de travailler à plusieurs les plaçait toujours dans une position de relecture – de son écrit bien sûr, mais également de celui d’un autre – qui leur permet de voir le texte à un double niveau : celui du lecteur, d’abord, mais aussi celui de l’auteur qui voit ce qui a été écrit dans sa matérialité textuelle. En le corrigeant, l’élève montre qu’il est capable d’interroger les règles du système linguistique et de les appliquer à ce qui vient d’être écrit. La relecture est donc associée au processus de révision et aboutit à une réécriture qui s’accompagne d’une réflexion métalinguistique.

Concernant les modifications lexicales, et elles furent nombreuses dans ces écrits, on ne peut confirmer les hypothèses interprétatives que nous avons émises, en revanche, il est certain que les élèves se sont interrogés sur la pertinence de leurs choix — et dans le cas de l’écrit créatif, du choix des autres scripteurs — et cela témoigne en faveur d’une activité véritablement métadiscursive. La mise à distance du texte permet ces différentes réécritures qui attestent d’une réflexivité inhérente à l’écriture. Généralement, ces activités sont absentes des travaux que les élèves rendent et il est difficile, pour les enseignants, de s’apercevoir de ce travail réflexif effectué par leurs élèves. C’est l’un des avantages de cet outil d’écriture collaborative que de donner à voir toutes les versions d’un texte qui témoignent de la perméabilité entre étude de la langue et expression écrite. La possibilité d’observer l’évolution des écrits des élèves est un véritable outil d’ajustement pour le professeur. Il peut ainsi s’appuyer sur les écrits de travail produits et s’apercevoir des compétences en construction de ses élèves pour « aborder l’enseignement de l’écriture avec la technicité nécessaire à l’objectivation et à la construction d’un outillage efficace et appropriable par les jeunes scripteurs. » (Doquet, 2018)

La lecture des écrits produits par nos élèves à haut potentiel nous montre aussi que leur relecture est également associée à un processus de générations d'idées. Par leurs lectures des textes déjà présents sur le pad, les élèves s'enrichissent littéralement de ce qui a été produit et, par là, parviennent à épaissir leurs propres textes. Cette activité d'écriture/réécriture leur permet de développer une « posture de lecteur/scripteur expert capable de réagir aux textes lus, de fournir des éléments de variation, avec le souci du respect des idées, des intentions des auteurs. » (Bucheton, 2014).

Comme les écrivains, ils procèdent par allers et retours dans leurs textes et, en s'appuyant sur les écrits des autres, interrogent le processus d'écriture lui-même. Ils parviennent ainsi à développer cette posture d'auteur qui leur permet, en outre, de restaurer quelque peu leur estime de soi, d'autant plus fortement que les deux écrits produits sont destinés à être édités et diffusés.

L'utilisation d'un traitement de texte collaboratif leur a de plus permis de travailler en mode synchrone, même si seuls les élèves ayant participé à l'écrit créatif ont utilisé cette potentialité. C'est un des traits distinctifs de ce genre d'outils. Il est ainsi possible de juxtaposer différents textes — ce qu'ils ont fait en copiant collant ce qui avait déjà été écrit par certains d'entre eux — et de les améliorer en échangeant via la zone de clavardage, cela afin de respecter la pensée du premier scripteur.

Mais, comme pour la rédaction du chapitre 4, il est également possible d'écrire tous en même temps et de co-construire ensemble le texte final. Cela suppose de la part des élèves d'être capables de s'organiser, de s'écouter — en lisant ce que les autres produisent — et de se respecter pour ne pas dénaturer la pensée de leurs camarades.

Aussi, l'apprentissage collaboratif s'appuie sur un groupe qui est perçu comme un levier de motivation et est aussi une source d'entraide et de connaissances. Via cet outil d'écriture collaborative, les apprenants échangent et confrontent leurs points de vue afin de produire un texte structuré. Ils font l'effort de comprendre l'autre pour, au final, progresser ensemble.

Dans ce contexte bienveillant et rassurant, ils acceptent de se livrer et de verbaliser leurs problématiques. Ils augmentent par la même leurs capacités à communiquer et à partager leurs idées. Pour les élèves se connaissant davantage, ils parviennent, avec cet outil, à débattre, négocier et surtout accepter les idées de leurs pairs. Si tous ne parviennent pas encore à créer du lien social, ils enrichissent tous leurs parcours d'apprenant et gagnent aussi en autonomie.

Conclusion

Au terme de cette étude, il nous apparaît qu'effectivement un traitement de texte collaboratif en ligne semble être d'une grande aide pour l'inclusion des élèves à haut potentiel.

Après avoir analysé l'évolution des textes écrits par ces élèves, nous nous apercevons que dans ce contexte collaboratif rassurant et empreint de bienveillance, ils osent s'exprimer, écrire et réécrire. Ils parviennent ainsi à augmenter leur capacité à partager leurs idées, à s'écouter, à débattre et négocier et au final, à accepter les propositions de leurs pairs comme des possibilités d'expression de qualité. Cet apprentissage collaboratif leur permet donc non seulement de développer des compétences métalinguistiques, mais également des compétences sociales tant inter- qu'intra-individuelles comme la motivation ou la coopération.

Cet outil leur permet également de redéfinir « les frontières entre écritures scolaire et extrascolaire » (Elalouf et Feki, 2018), ce qui semble leur convenir parfaitement. En effet, comme le soulignaient Kanevsky et Keighley (2003) ces enfants expriment un besoin de contrôle de leurs expériences d'apprentissage et cette possibilité de choix du moment d'écriture est un grand facteur de motivation pour eux. De plus, ici, ils ont le sentiment de ne plus être cantonnés dans une norme, de pouvoir sortir du cadre. Aussi, en introduisant cette dimension créative à leur travail, ils se créent leurs propres défis et montrent qu'ils sont tout à fait capables de collaborer et de s'organiser pour arriver à produire un travail de qualité. En proposant ce genre de projet, l'enseignant leur montre que l'institution comprend leurs besoins de reconnaissance et stimule ainsi leur appétence pour le travail scolaire tout en permettant la pleine expression de leurs potentialités.

Comme le rappelle Dominique Bucheton, « écrire relève d'un processus de résolution de problèmes complexes, celui qui écrit [devant] gérer à la fois l'émergence des idées, leur développement, leur pertinence, mais aussi le choix des mots, de la syntaxe [...] ». Notre étude montre que l'utilisation d'un traitement de texte en ligne s'avère efficace pour résoudre nombre de ces problèmes même pour des élèves n'ayant pas pu tisser des liens entre eux. La possibilité de relecture, non seulement de son texte, mais également de celui des autres scripteurs, autorise différentes modifications qui vont de la correction orthographique à l'apparition de nouveaux contenus, le texte écrit servant ainsi de cadre à celui qui va devenir. L'écriture numérique, en facilitant les interventions au plus près du texte, révèle donc ici sa plus-value, les élèves pouvant toujours faire évoluer leurs écrits sans crainte de détruire définitivement ce qui avait déjà été produit.

La méthodologie qualitative que nous avons mise en place afin de réfléchir à l'adéquation de cet outil au profil des élèves à haut potentiel dans la perspective de leur inclusion dans le système scolaire nous permet donc de conclure à l'efficacité de cette démarche. En construisant cette posture d'auteur, qui les aide « à établir des relations fructueuses entre les connaissances pratiques et leur conceptualisation dans le cadre du genre littéraire » (Margalo, 2009) les élèves à haut potentiel ont pu dépasser certaines difficultés relevant de leurs caractéristiques particulières et développer d'autres compétences propres à la production d'écrits.

Bibliographie

ALBAILI M.A., 2003, « motivational goal orientations of intellectually gifted achieving and underachieving students in the united arab emirates », *Social Behavior and Personality: an international journal*, 31, 2, p. 107-120.

BAUDRIT Alain, 2007, *L'apprentissage collaboratif: plus qu'une méthode collective?*, 1. éd., Bruxelles, De Boeck (coll. « Pédagogies en développement »), 160 p.

BINET Alfred, 2014, *Les idées modernes sur les enfants*, Paris, HACHETTE LIVRE - BNF.

BOUCHARDON Serge, « L'écriture numérique : objet de recherche et objet d'enseignement », p. 9.

BUCHETON Dominique, 2014, *Refonder l'enseignement de l'écriture: vers des gestes professionnels plus ajustés du primaire au lycée*, s.l.

BUCHETON Dominique et CHABANNE Jean-Charles, 2002a, *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire: L'écrit et l'oral réflexifs*, s.l., Presses Universitaires de France, 180 p.

BUCHETON Dominique et CHABANNE Jean-Charles, 2002b, « L'activité réflexive dans les écrits intermédiaires : quels indicateurs ? » dans Jean-Charles Chabanne et Dominique Bucheto (eds.), *L'écrit et l'oral réflexifs. Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire*, s.l., Presses universitaires de France (coll. « Education et formation »), p. 25-51.

BUCHETON Dominique et CHABANNE Jean-Charles, 2002c, « Un autre regard sur les écrits des élèves : évaluer autrement », *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 2002, vol. 26, no 1, p. 123-148.

CAILLEAU Isabelle et BOUCHARDON Serge, « Compétences et écritures numériques ordinaires », p. 18.

CNESCO NOTE DES EXPERTS, 2018, « Conférence de consensus - Ecrire et rédiger - Comment guider les élèves dans leurs apprentissages ? »

DABENE Michel, 1991, « Un modèle didactique de la compétence scripturale », *Repères*, 1991, vol. 4, n° 1, p. 9-22.

DAVID Jacques et PLANE Sylvie, 1996, *L'apprentissage de l'écriture de l'école au collège*, 1re éd., Paris, Presses universitaires de France (coll. « L'éducateur »), 227 p.

DELAS-BERTHEL Christelle, 2010, « Un enrichissement lexical est-il possible grâce aux TICE ? », *Ela. Études de linguistique appliquée*, 2010, vol. 158, n° 2, p. 181-193.

DELAUBIER Jean-Pierre, 2002, « La scolarisation des élèves “intellectuellement précoces” : Rapport à Monsieur le Ministre de l'éducation nationale ».

DUFAYS Jean-Louis, 2013, « Quelle didactique du français à l'ère du numérique ? », *La Lettre de l'AIRDF*, 2013, vol. 54, n° 1, p. 13-16.

ELALOUF Marie-Laure et FEKI Hella, 2017, « Faire évoluer les écrits d'élèves de 1re STMG en décrochage scolaire : quelle possible utilisation d'un éditeur de textes ? » dans *Le français écrit à l'heure du numérique*, Ecole Polytechnique., Université Paris Saclay, (coll. « Linguistique et didactique »), p. 16.

ELLIOTT Christine et FURLONG-MALLARD Judy, 2013, *Teaching students who are gifted and talented : A handbook for teachers*,
<https://www.ed.gov.nl.ca/edu/k12/studentsupportservices/publications/teachingstudentsgiftedtalented.pdf> , 2013, consulté le 18 décembre 2018.

FABRE Claudine, 2002, *Réécrire à l'école et au collège: de l'analyse des brouillons à l'écriture accompagnée*, Issy-les-Moulineaux, ESF.

FANCHINI Agathe, 2016, « Les déterminants des compétences sociales des élèves de cycle III », 2016, p. 23.

GARCIA-DEBANC Claudine, 2018, « Ajout et résolution de problèmes de cohésion textuelle : analyses linguistiques de textes d'élèves et présentation de différents dispositifs de travail pour enseigner

l'ajout au cycle 3 », *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 30 juin 2018, n° 57, p. 185-208.

GAUVRIT Nicolas et BRONNER Gérard, 2015, *Les surdoués ordinaires*, Paris, PUF.

HOUSAYE Jean, 1988, *Le triangle pédagogique*, Berne ; New York, P. Lang (coll. « Exploration »), 2 p.

KATUSIC Maja Z., VOIGT Robert G., COLLIGAN Robert C., WEAVER Amy L., HOMAN Kendra J. et BARBARESI William J., 2011, « Attention-Deficit Hyperactivity Disorder in Children With High Intelligence Quotient: Results From a Population-Based Study », *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, février 2011, vol. 32, n° 2, p. 103-109.

LAUTREY J., 2004a, « Introduction : hauts potentiels et talents : la position actuelle du problème », *Psychologie Française*, septembre 2004, vol. 49, n° 3, p. 219-232.

LAUTREY J., 2004b, « Les modes de scolarisation des enfants à haut potentiel et leurs effets », *Psychologie Française*, septembre 2004, vol. 49, n° 3, p. 337-352.

LEBLAY Christophe, 2014, « Les écritures intermédiaires réflexives en littérature avancée », *Le français aujourd'hui*, 2014, vol. 184, n° 1, p. 103-115.

LEBLAY Christophe, 2009, « La question du « déjà écrit » dans le processus d'écriture observé en temps réel. Une contribution de la génétique à la didactique », *Modèles linguistiques*, 1 janvier 2009, XXX, n° 59, p. 153-176.

LECOMTE Jacques, 2004, « Les applications du sentiment d'efficacité personnelle », *Savoirs*, 2004, Hors série, n° 5, p. 59-90.

LIGNIER Wilfried, 2012, *La petite noblesse de l'intelligence: Une sociologie des enfants surdoués*, Paris, La Découverte (coll. « Collection Laboratoire des sciences sociales »), 356 p.

LIGNIER Wilfried, 2011, « La cause de l'intelligence: Comment la supériorité intellectuelle enfantine est devenue une catégorie de l'action publique d'éducation en France (1971-2005) », *Politix*, 2011, vol. 94, n° 2, p. 179.

LOUIS Jean-Marc et RAMOND Fabienne, 2016, « Scolariser l'élève intellectuellement précoce ».

LUBART Todd, 2016, *Enfants exceptionnels: précocité intellectuelle, haut potentiel et talent*, Rosny-sous-Bois, Bréal.

MAGNIN Hervé, 2010, *Moi, surdoué(e)?!: de l'enfant précoce à l'adulte épanoui*, Bernex-Genève, Ed. Jouvence.

MARIN Brigitte et CRINON Jacques, 2017, « Le déjà-là et le presque-là: Ancrage textuel et procédés d'écriture narrative à l'école élémentaire française », *Pratiques*, 27 février 2017, no 173-174.

MONTAIGNE Michel de et MICHA Alexandre, 1993, *Essais. 1: ...*, Paris, Flammarion (coll. « GF Flammarion »), 443 p.

PENLOUP Marie-Claude, 2017, « Didactique de l'écriture : le déjà-là des pratiques d'écriture numérique », *Le français aujourd'hui*, 2017, vol. 196, no 1, p. 57-70.

PEREIRA-FRADIN Maria et JOUFFRAY Céline, 2006, « Les enfants à haut potentiel et l'école : historique et questions actuelles », *Bulletin de psychologie*, 2006, Numéro 485, no 5, p. 431-437.

PIERRE Vrignaud, 2006, « La scolarisation des enfants intellectuellement précoces en France : présentation des différentes mesures et de résultats de recherches », *Bulletin de psychologie*, 2006, Numéro 485, no 5, p. 439.

REIS Sally M. et RENZULLI Joseph S., 2010, « Is there still a need for gifted education? An examination of current research », *Learning and Individual Differences*, août 2010, vol. 20, no 4, p. 308-317.

REUTER Yves, COHEN-AZRIA Cora, DAUNAY Bertrand, DELCAMBRE Isabelle et LAHANIER-REUTER Dominique, 2013, *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Bruxelles (Rue des Minimes, 9 B-1000), De Boeck Supérieur.

SIMEONE Arnaud, ENEAU Jérôme et RINCK Fanny, 2007, « Scénario d'apprentissage collaboratif à distance et en ligne: des compétences relationnelles sollicitées et /ou développées? », 2007, p. 11.
TERRASSIER Jean-Charles, 2018, *Les Enfants surdoués ou la précocité embarrassante*, s.l.

WAHL Gabriel, 2017, *Les enfants intellectuellement précoces*, s.l.

WALCKIERS Marc et PRAETERE Thomas De, 2004, « L'apprentissage collaboratif en ligne, huit avantages qui en font un must », *Distances et savoirs*, 2004, Vol. 2, n° 1, p. 53-75.

« Les enfants à haut potentiel et l'école », 2006, 2006, Numéro 485, n° 5, p. 120. 57 | 2018 *Collecter, interpréter, enseigner l'écriture*, <https://journals.openedition.org/bibdocs.u-cergy.fr/reperes/1424>, consulté le 22 août 2019.

Bulletin officiel n° 38 du 25 octobre 2007,
<http://www.education.gouv.fr/bo/2007/38/MENE0701646C.htm>, consulté le 5 janvier 2019.

Bulletin officiel n°18 du 5 mai 2005,
<http://www.education.gouv.fr/bo/2005/18/MENX0400282L.htm>, consulté le 5 janvier 2019.

Annexes

Annexe 1.

Conventions de transcriptions des manuscrits

Les écrits retranscrits tout au long du mémoire respectent aussi fidèlement que possible leur disposition originale dans le pad. Nous avons également conservé le surlignage coloré choisi par l'élève.

Les opérations effectuées sur le texte sont notifiées de la manière suivante :

Une suppression est indiquée par des caractères barrés :

La ~~compétition~~ avec ma meilleure amie

Un ajout est indiqué entre barres obliques

comme /pour/ le sport, par exemple

Un remplacement est indiqué conjointement par une suppression (caractères barrés) et un ajout (des barres obliques)

Ma mémoire ~~oditive~~ /auditive/

Un déplacement est lui aussi indiqué par une suppression et un ajout

Annexe 2.

Ecrire sur l'EduPad

Mode d'emploi fourni aux élèves

L'Edu-Pad est un traitement de texte collaboratif. Cela veut dire que vous allez pouvoir travailler à plusieurs, en même temps, sur le même texte.

Tout ce qui est écrit dans ce document est enregistré automatiquement et instantanément.

☆ Pad Groupe 2 (dossier : [Projet écriture EIP](#))

[Partager](#)[Configuration](#)[Supprimer](#)

Barre d'outils

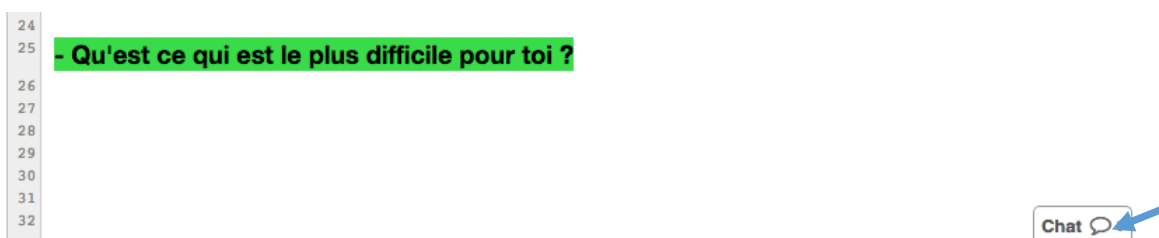


Utilisateur

Marque ton
prénom et
choisis ta
couleur

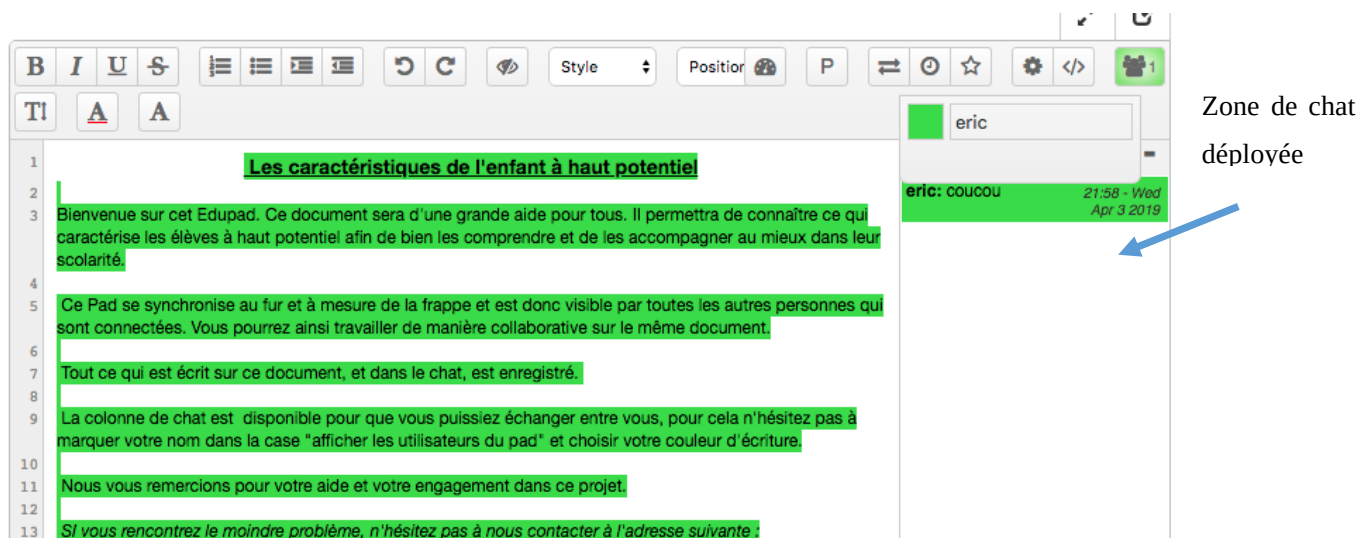
C'est un traitement de texte très facile à utiliser. La barre d'outils permet de faire une mise en page simple. Et dans la barre de menus, tu trouveras la zone dans laquelle tu pourras inscrire ton prénom et choisir ta couleur.

Il existe également une zone de discussion instantanée (un chat) dans laquelle tu pourras discuter avec les autres utilisateurs du pad sans modifier le texte.



Clique ici !

L'édupad avec la zone de chat déployée



Si tu rencontres la moindre difficulté, n'hésite pas à me contacter à l'adresse mail suivante :

eric.iacono@ac-versailles.fr

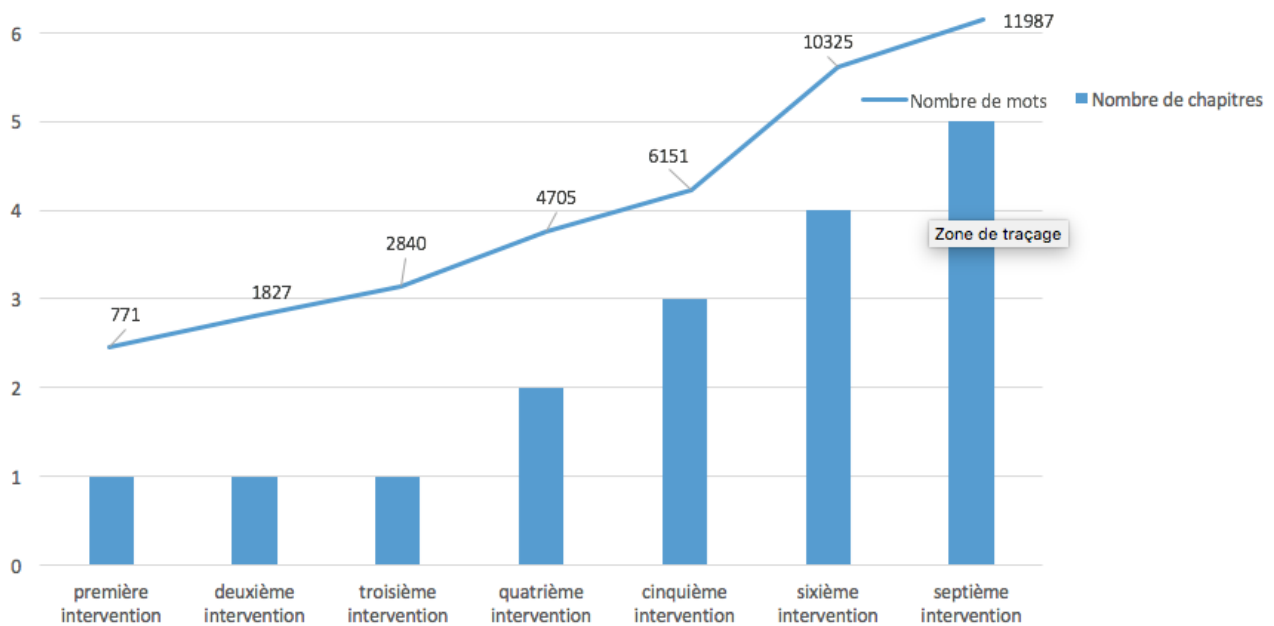
Annexe 3

Résultats statistiques de l'analyse des textes

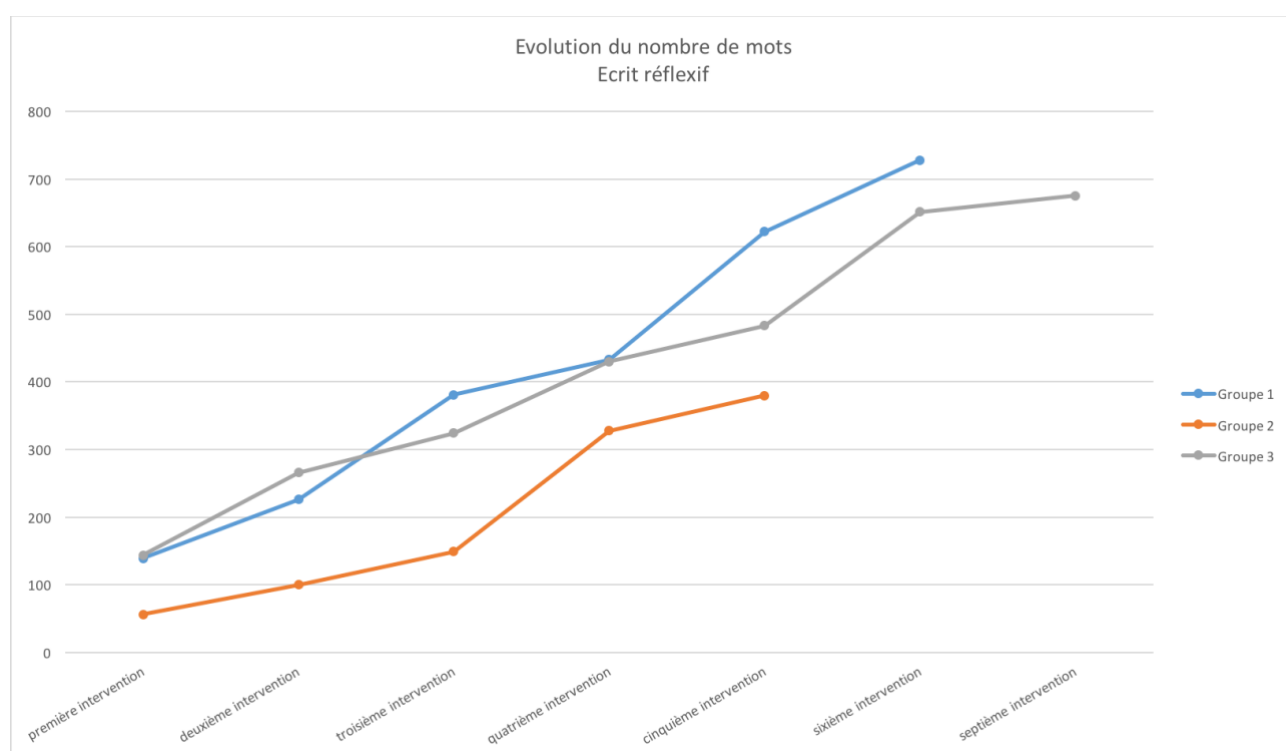
Evolution du nombre de mots

Ecrit créatif

Date des interventions	Nombre de mots	Nombre de paragraphes	Nombre de chapitres
1 ^{er} avril	771	49	1
30 avril	1 827	101	1
12 mai	2 840	131	1
13 mai	4 705	211	2
26 mai	6 151	331	3
28 mai	10 325	573	4
29 mai	11 987	576	5 (avec épilogue)



intervention	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3
Première intervention	139	56	144
Deuxième intervention	226	100	266
Troisième intervention	381	149	324
Quatrième intervention	433	328	430
Cinquième intervention	622	380	483
Sixième intervention	728		651
Septième intervention			775



Activités des scripteurs

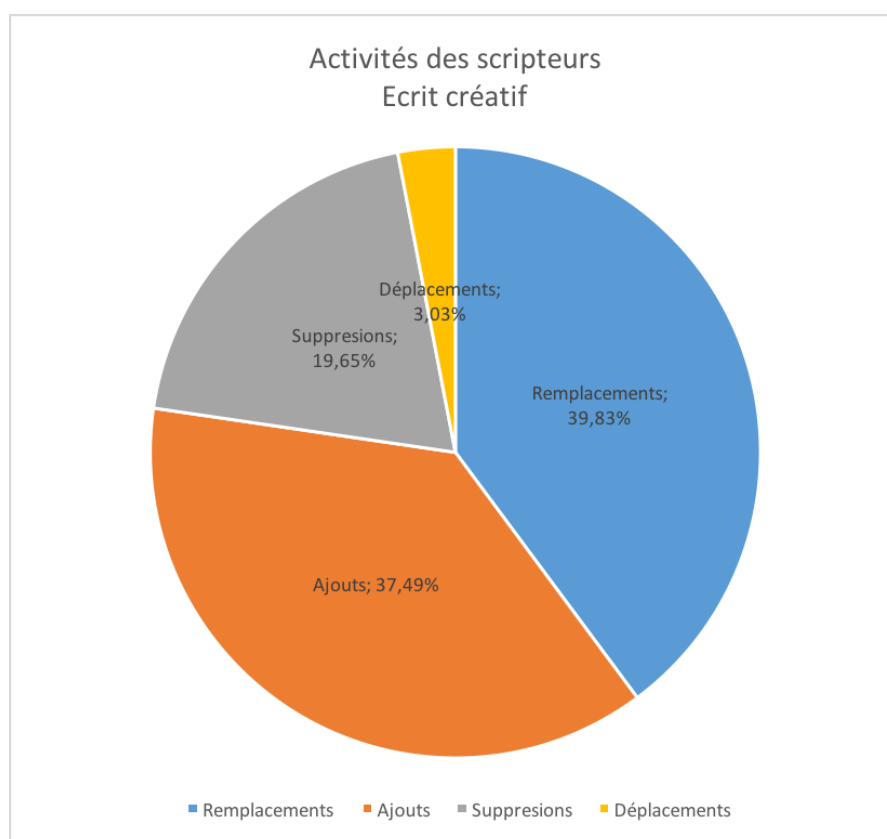
Ecrit créatif

	Chapitre 1	Chapitre 2	Chapitre 3	Chapitre 4	Epilogue
Remplacements	68	non analysé	37	59	21
Ajouts	57		51	53	16
Suppressions	41		25	19	9
Déplacements	4		3	7	1
Nombre total de mots	2917	1025	2088	3297	641
total	170	0	116	138	47

Moyenne de mots : 1993,6

Ecart-type : 1154,14

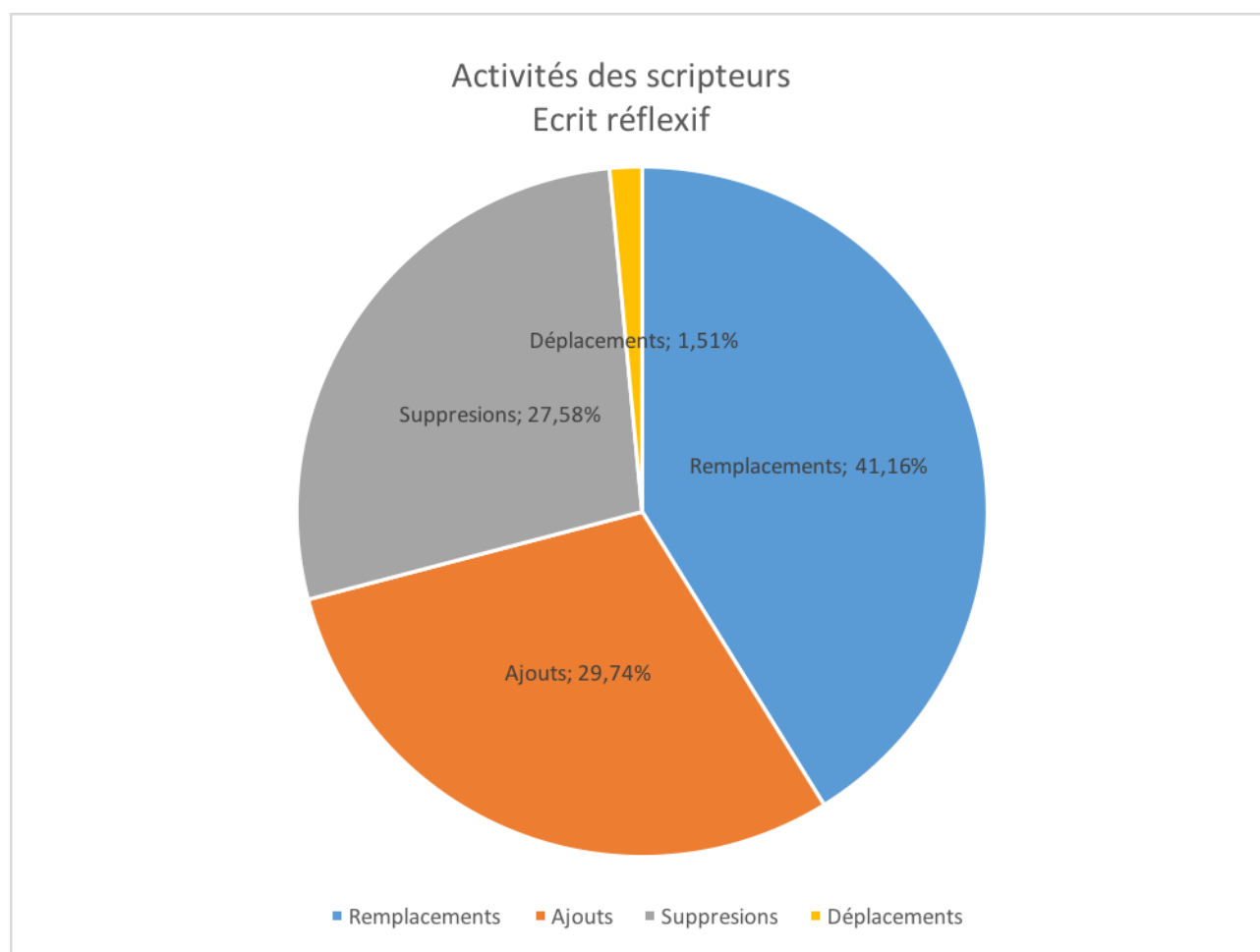
	chapitre 1	non analysé	Chapitre 3	Chapitre 4	Epilogue	Moyenne
Remplacements	40,00%		31,90%	42,75%	44,68%	39,83%
Ajouts	33,53%		43,97%	38,41%	34,04%	37,49%
Suppressions	24,12%		21,55%	13,77%	19,15%	19,65%
Déplacements	2,35%		2,59%	5,07%	2,13%	3,03%



Ecrit réflexif

	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3
Remplacements	29	12	19
Ajouts	13	12	17
Suppressions	11	15	12
Déplacements	0	1	1

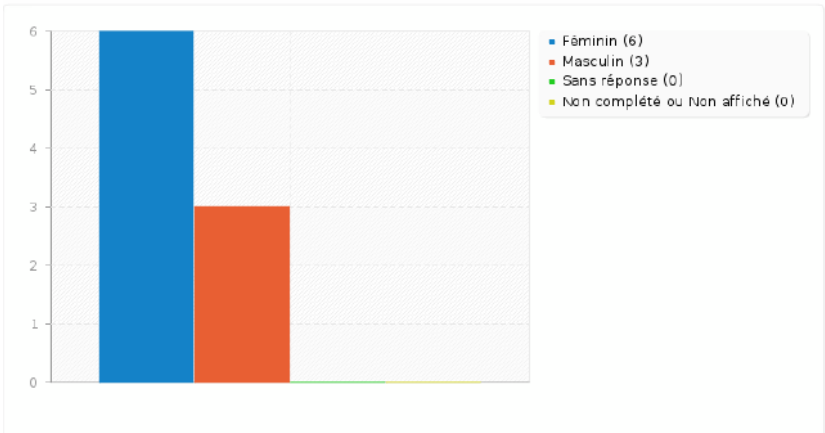
	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Moyenne
Remplacements	54,72%	30,00%	38,78%	41,16%
Ajouts	24,53%	30,00%	34,69%	29,74%
Suppressions	20,75%	37,50%	24,49%	27,58%
Déplacements	0,00%	2,50%	2,04%	1,51%



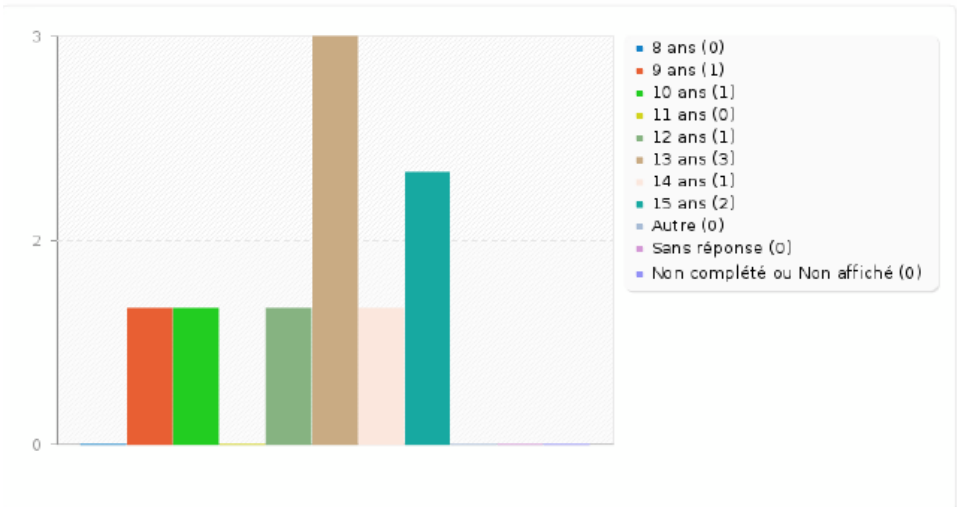
Annexe 4

Résultats du questionnaire à destination des élèves

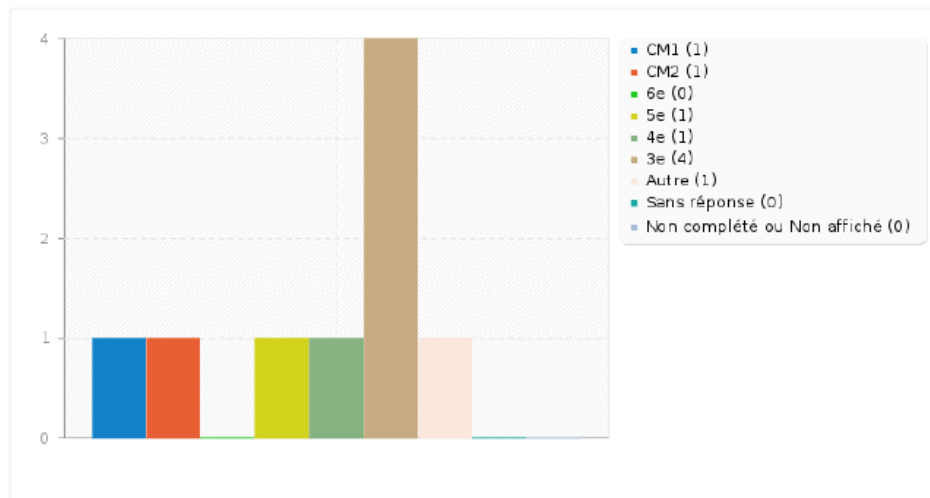
De quel genre êtes-vous ?



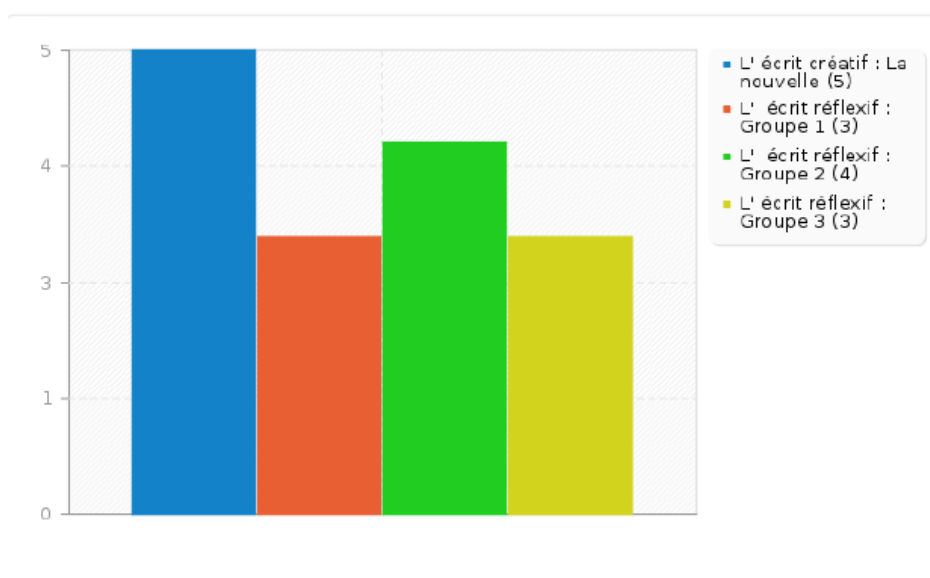
Quel âge avez-vous ?



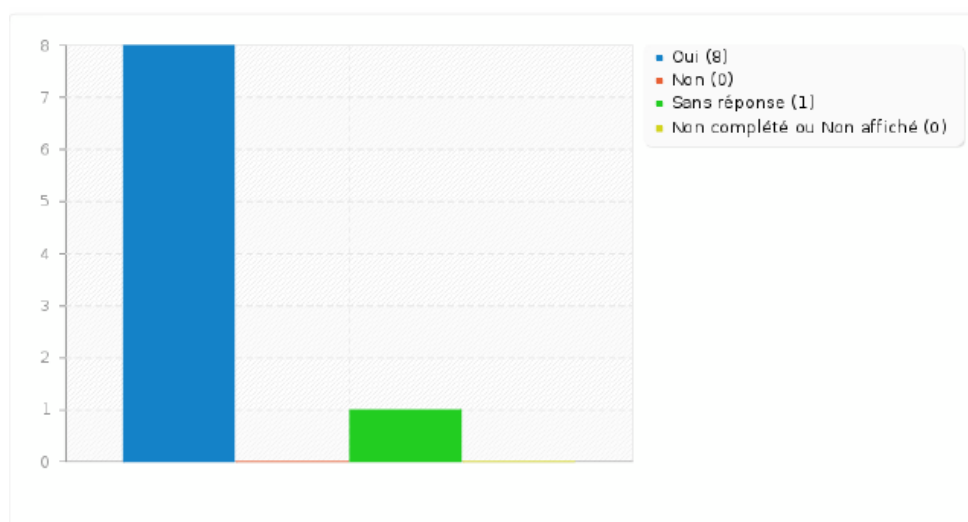
En quelle classe êtes vous ?



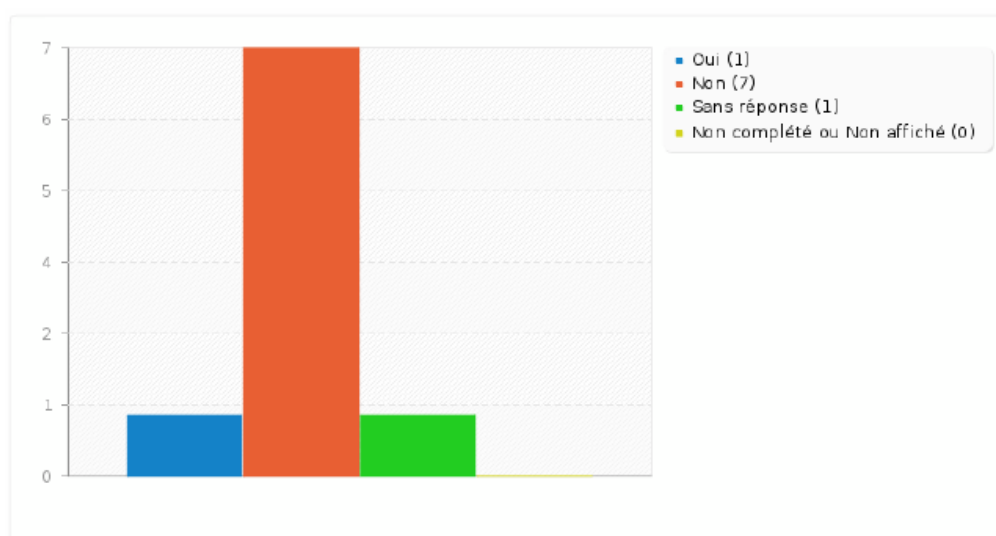
A quel écrit avez-vous collaboré ?



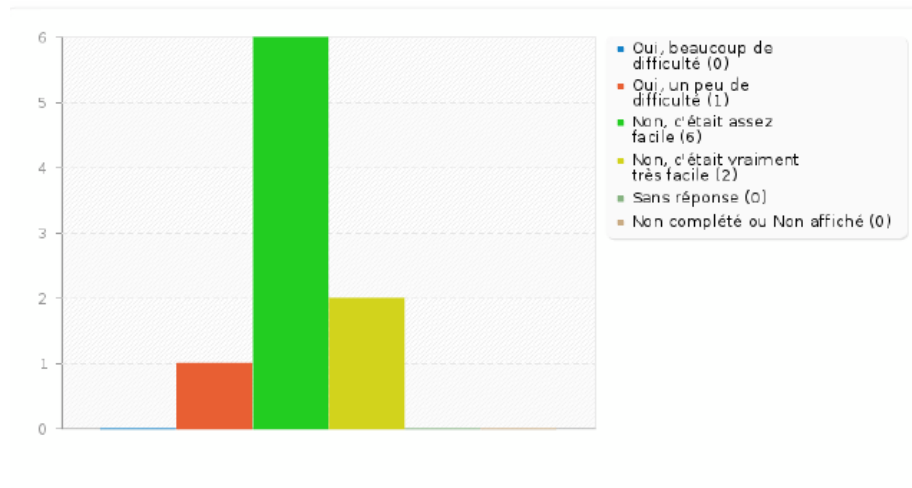
Aviez vous déjà utilisé un
traitement de texte ?



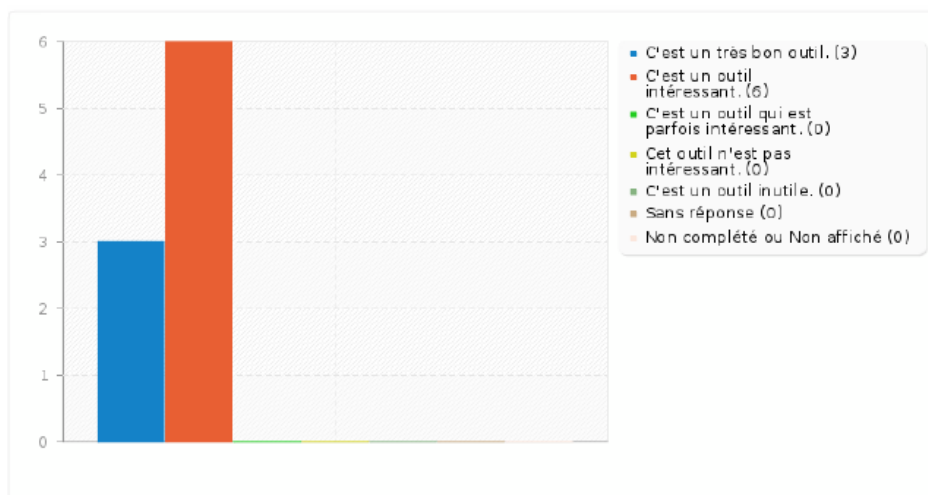
Aviez-vous déjà utilisé un traitement de
texte collaboratif ?



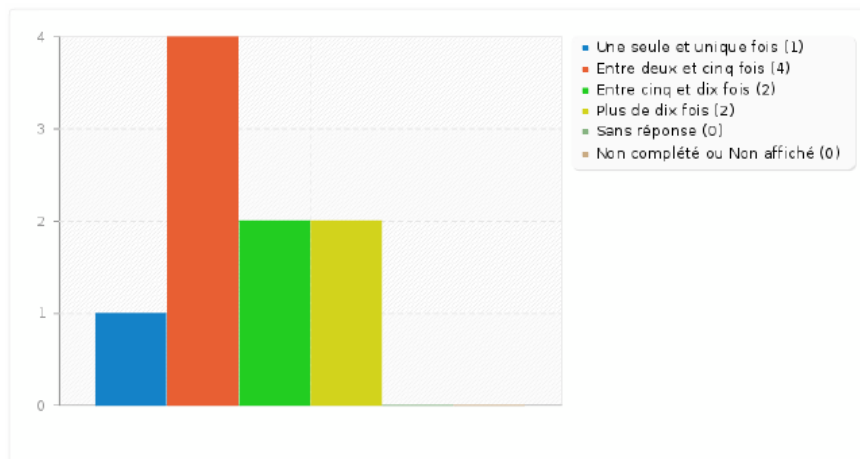
Avez vous eu des difficultés à utiliser ce traitement de texte collaboratif ?



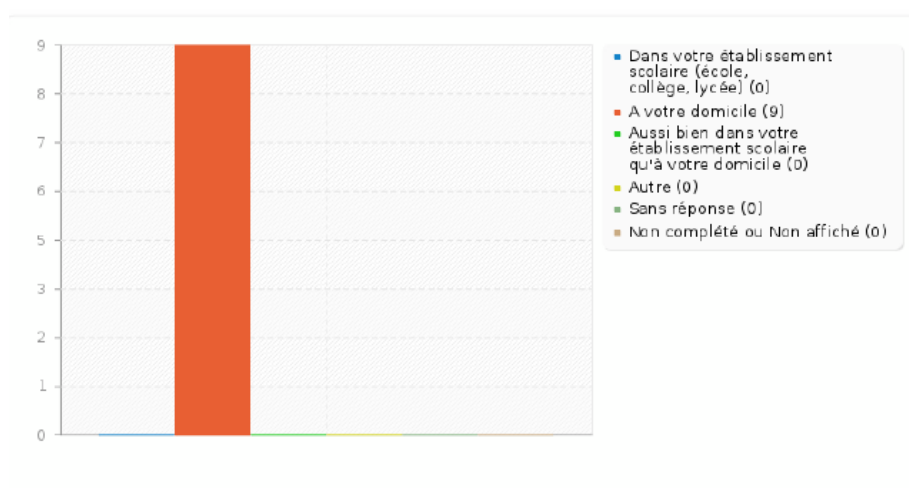
Que pensez vous de cet outil ?



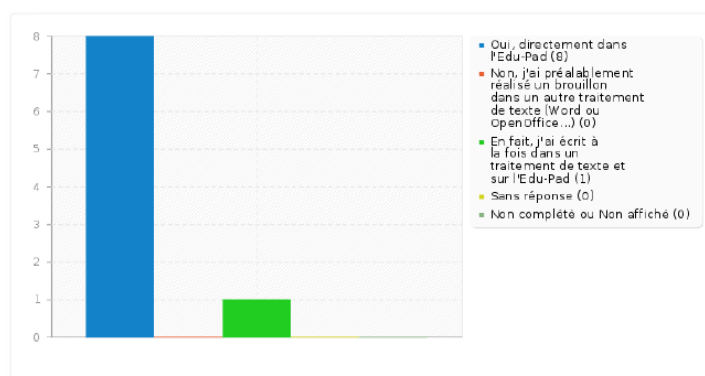
Combien de fois vous êtes vous connecté à l'Edu-Pad ?



Vous êtes-vous connecté à l'Edu-pad principalement :



Avez-vous écrit directement dans l'Edu-pad ?



Avez-vous utilisé la fonction de chat du traitement de texte collaboratif (merci de bien vouloir, en quelques mots, indiquer pourquoi dans les commentaires).

Réponse	Décompte	Pourcentage
Oui (A1)	5	55.56%
Non (A2)	4	44.44%
Commentaires	5	55.56%
Sans réponse	0	0.00%
Non complété ou Non affiché	0	0.00%

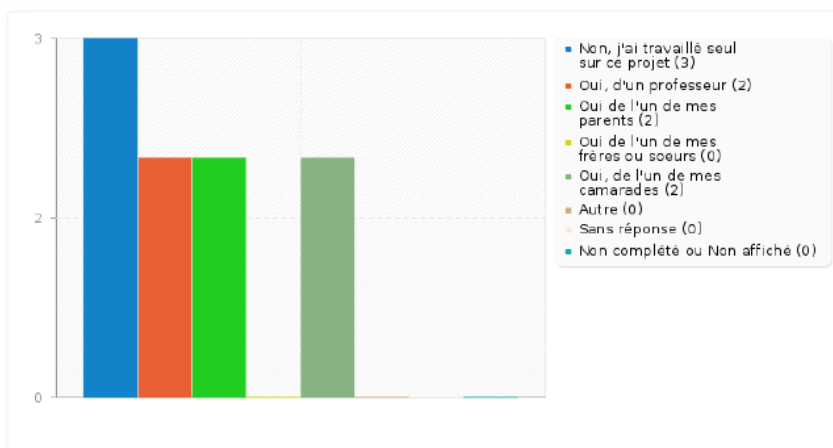
Identifiant (ID)	Réponse
4	Je n'ai pas compris comment faire.
6	C'était utile pour se mettre d'accord sur les tournant de l'histoire. Parfois nous écrivions directement et si quelqu'un n'était pas d'accord, il le disait souvent sur le chat. mais parfois il était plus rapide de poser directement la question sur l'édu-pad car certaines personne mettaient du temps à répondre sur le chat. Il nous servait aussi pour commenter l'histoire ou pour dire des choses qui n'avaient aucuns rapport.
9	Nous l'avons utiliser pour expliqué la raison de la suppression ou de l'ajout d'une ou plusieurs phrase ou mot mais aussi pour nous mettre d'accord sur certaine tournure de situation
11	Car étant donné que c'est censé être "collaboratif", il faut savoir ce que pensent les autres de notre texte (et parfois juste pour discuter)
14	Oui, pour se mettre d'accord sur la suite de l'histoire ou parler de ce que l'autre avait écrit

Avez-vous utilisé la fonction historique du traitement de texte collaboratif (merci de bien vouloir indiquer également pourquoi dans les commentaires) ?

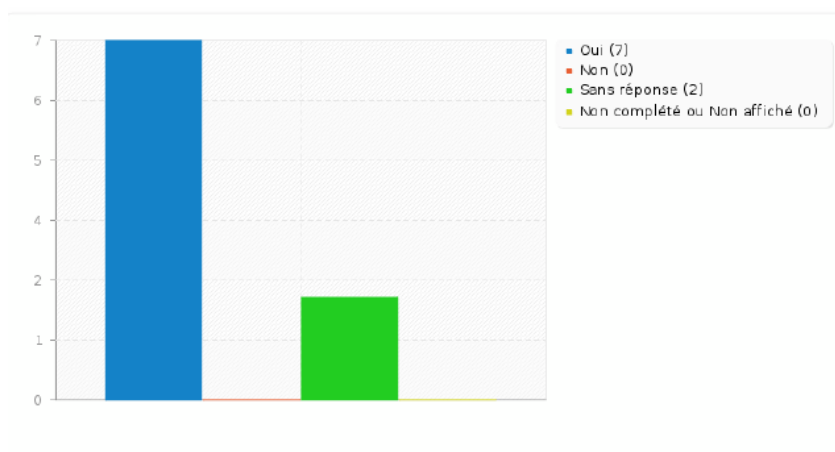
Réponse	Décompte	Pourcentage
Oui (A1)	3	33.33%
Non (A2)	6	66.67%
Commentaires	5	55.56%
Sans réponse	0	0.00%
Non complété ou Non affiché	0	0.00%

Identifiant (ID)	Réponse
4	Je ne savais pas ce que c'était .
6	Je l'ai utilisé une fois quand vous m'aviez dit que cela existait. Je ne pensais pas que l'on pourrait voir toutes les bêtises que nous avons mis avant à certains endroits.
11	Juste une fois pour voir les imbécillités qu'on avait écrites
14	Oui, mais seulement à la fin pour voir l'évolution du texte
15	je n'en ai pas eu besoin

Avez-vous sollicité une aide extérieure pour réaliser cet écrit ?



Ce travail avec l'Edu-pad vous a-t-il motivé pour écrire d'autres textes ?



Avec ce travail d'écriture, qu'avez vous appris que vous ne saviez pas déjà ?

Réponse	Décompte	Pourcentage
Réponse	7	77.78%
Sans réponse	2	22.22%
Non complété ou Non affiché	0	0.00%

Identifiant (ID)	Réponse
4	Que d'autres personnes avaient les mêmes problèmes que moi et plein d'autres choses
6	Je me suis vraiment rendue compte que quand les gens sont démotivés, au bout d'un moment, ça ne sert plus à rien de les pousser puisqu'ils ne font que retarder le travail et n'ont aucunement intention d'écrire. Mais j'ai aussi appris qu'avec un traitement de texte collaboratif, il était possible et pas trop compliqué de travailler à plusieurs. Et je me suis rendue compte que j'étais capable d'écrire une histoire complète avec d'autres gens que mes amis même si je préfère travailler seule. Plus tard j'aimerais être écrivain ou dessinatrice de BD. Je n'arrivais pas à choisir entre les deux et depuis ce projet, j'ai plutôt envie de devenir écrivain !
7	Que l'on ne travaille pas mieux ou moins bien en groupe que seul mais différemment
9	L'existence même de l'edu pad ainsi que les points positifs et négatifs d'une aussi longue collaboration
11	Je ne sais pas vraiment, mais que chacun peut avoir une version vraiment différente du travail, et qu'il faut savoir toutes les écouter
14	Que l'écriture collaborative n'est pas forcément quelque chose de compliqué et une source de conflit comme je le pensais avant.
15	J'ai appris à me servir d'un traitement de texte collaboratif.

Annexe 5

Les écrits des élèves

Les écrits produits par les différents groupes d'élèves sont disponibles, sur l'édu-pad de l'académie de Versailles, aux adresses suivantes :

Ecrit créatif
EVASION

<http://acver.fr/creatif>



Ecrit réflexif – Groupe 1
De quelle façon apprends-tu ?

<http://acver.fr/reflexif>



Ecrit réflexif – Groupe 2
Comment te sens-tu à l'école – au collège ?

<http://acver.fr/reflexif2>



Ecrit réflexif – Groupe 3
Des conseils...

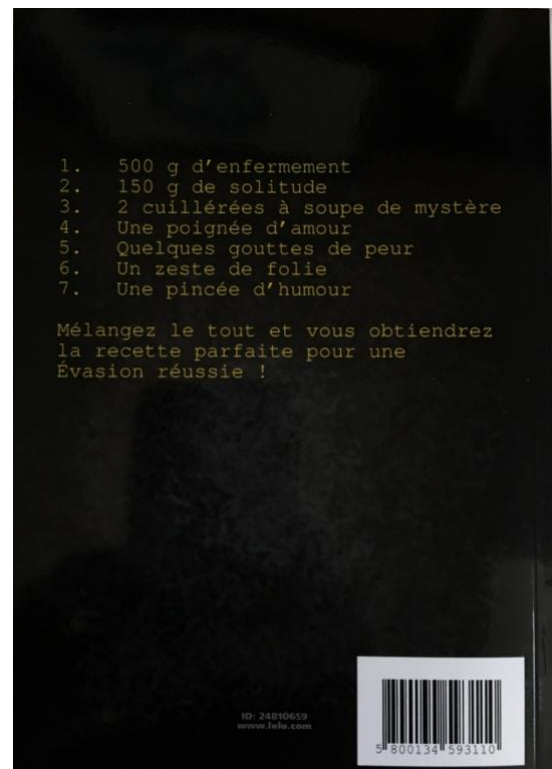
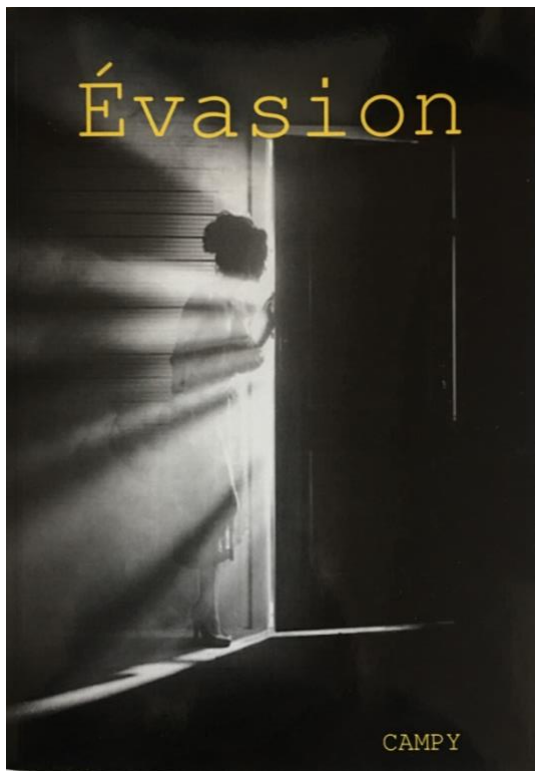
<http://acver.fr/reflexif3>



Annexe. 6

Première et quatrième de couverture de la nouvelle éditée

La nouvelle issue de l'écrit créatif du Collège du Cèdre a été publiée en utilisant les services d'auto-édition d'un site d'édition par internet⁸².



⁸² Site d'édition par internet : Lulu.com : <https://www.lulu.com/fr>