

Ecole Nationale Supérieure de Formation de l'Enseignement Agricole



Master 2

« Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation »

Mention enseignant du second degré

Mémoire

**Améliorer les compétences scripturales des élèves en
utilisant leur vécu professionnel comme facteur
d'engagement dans l'écriture**

*Envisager un carnet de bord pour les périodes de formation en
milieu professionnel*

Alice LETERTRE-GIBERT

Jury :

Guillaume GILLET, Ingénieur d'études, ENSFEA : Co-directeur de mémoire

Julie BLANC, Maître de conférences, ENSFEA : Co-directrice de mémoire

Hélène CARRÉ, formatrice en lettres et philosophie, ENSFEA : Examinatrice

Mai 2020



Remerciements

Je tiens à remercier ici les personnes qui ont contribué à l'aboutissement de ce travail de recherche :

- mon directeur de mémoire Guillaume Gillet pour son accompagnement éclairant et son initiation à la passionnante approche instrumentale ainsi que pour la richesse de ses apports tant pour le mémoire que pour ma réflexion professionnelle de manière générale.

- Julie Blanc pour la clarté et la richesse de ses nombreux apports méthodologiques qui ont permis un gain de temps et une efficacité non négligeables dans l'élaboration de ce travail, de la démarche de recherche à l'analyse des résultats.

- Hélène Carré pour sa disponibilité et son accompagnement dans les premières mises en œuvre didactiques de cette année d'enseignement.

- mon conseiller pédagogique Guillaume Suarez dont la grande prévenance alliée à la désormais mythique « posture du magicien » m'ont permis une découverte du métier... surprenante !

- les élèves et collègues qui ont participé de bonne volonté aux entretiens et, de manière générale, toute l'équipe pédagogique du lycée agricole de Coutances dont la présence toujours accueillante, attentionnée et bienveillante m'a permis une très agréable entrée dans le métier.

- Antoine Biche, le plus littéraire des enseignants de mathématiques, qui a gentiment accepté de jouer le cobaye pour m'aider à exercer ma capacité à conduire les entretiens.

SOMMAIRE

I. Contexte général et problématique.....	1
II. Partie théorique	3
I.1. L'activité d'écriture : au cœur de préoccupations didactiques actuelles.....	3
I.1.a. Les compétences développées par l'activité d'écriture	3
I.1.b. Quelles peuvent être chez les élèves les limites et les freins à l'écriture ? ...	5
I.1.c. Quels sont les leviers didactiques qui peuvent être mis en place afin de favoriser l'activité d'écriture chez les élèves ?	8
I.2. L'approche instrumentale comme cadre théorique	10
1.2. A. La terminologie de l'approche instrumentale	11
1.2. B. Penser l'activité d'écriture diachronique comme activité instrumentée ...	13
I.3. Problématique	15
III. Investigation de terrain	16
III. 1. Cadre méthodologique.....	16
III.1.a. L'entretien semi-directif	17
III.1.b. Le protocole d'expérimentation	17
III.2. Résultats	19
III.2.A. Les conditions du recueil de données	19
III.2.b. L'analyse des résultats.....	19
III.2.B.a. Le rapport à l'écriture des élèves	19
III.2.B.b. Les freins à l'écriture	20
III.2.B.c. Les leviers de motivation	22
III.2.B.d. Définir un outil : le carnet de bord.....	24

III.2.B.e. Du point de vue des enseignants	28
IV. Discussion	32
V. Les applications possibles : intérêts et limites de la recherche.....	34
Conclusion.....	35
Bibliographie	38

I. CONTEXTE GENERAL ET PROBLEMATIQUE

La « révolution numérique » : un rapport à l'écrit en pleine mutation

La place de l'écrit au sein de la société actuelle a considérablement évolué au cours des vingt dernières années. L'arrivée du numérique, qui s'est progressivement répandu dans tous les domaines de la société, a profondément affecté les pratiques d'écriture, en particulier dans les domaines de l'information et de la communication. Pour symboliser l'importance que ces changements multiples pourraient avoir à l'échelle de l'humanité, le philosophe et historien des sciences Michel Serres (2012), décédé en 2019, avait pour coutume de comparer ces changements induits par la « révolution numérique » avec ceux de l'invention de l'écriture en Mésopotamie, au IV^{ème} millénaire avant J-C, ou plus tard celle de l'imprimerie en Europe au milieu du XV^{ème} siècle. Ces évolutions ont eu pour conséquence de profondément affecter la diffusion des savoirs à l'échelle des sociétés, ou encore, à l'échelle des individus, de remettre en question l'utilité des facultés de mémorisation. Un discours alarmiste se fait entendre aujourd'hui, qui voit dans les changements importants que nous vivons actuellement une période d'appauvrissement de l'écrit, du déclin de la langue, renforcée par le développement d'un anglais global (ou « *globish* ») comme langue de la mondialisation.

Une importance toujours centrale de l'écrit

Toutefois, si l'on se penche sur les pratiques qui ont émergé conjointement au développement du numérique, notamment chez les adolescents, il est frappant de constater que, loin d'avoir banni l'écrit de leur vie, l'arrivée du numérique a au contraire développé de manière considérable le support écrit pour la communication et l'information. Les réseaux sociaux en sont un bon exemple : si la dimension visuelle y tient une place importante, l'écrit est également un des piliers de ce type d'outils. Les adolescents sont donc confrontés – peut-être même davantage que les générations précédentes – à l'importance de l'écrit dans leur vie sociale, intellectuelle, professionnelle. Dans cette dernière en effet, l'écrit n'a rien perdu de son importance, et ce notamment dans les métiers auxquels prépare l'enseignement agricole : production, aménagement, transformation, commercialisation, agroéquipements, services. En effet, les métiers liés à la production alimentaire à la l'occupation des territoires ruraux sont en pleine mutation. Les attentes des consommateurs en termes d'information n'ont jamais été aussi grandes, et former de futurs professionnels capables de communiquer sur leurs pratiques –entre acteurs d'une même filière ou vis-à-vis d'interlocuteurs externes- semble un enjeu considérable.

Si la place de l'écriture est centrale dans la société, elle l'est aussi à l'école, comme support d'une grande partie des apprentissages. Or, les enseignants constatent que pour de nombreux élèves arrivant dans l'enseignement agricole, et en particulier dans des filières professionnelles, la pratique de l'écrit est souvent douloureuse et source de découragement. Cependant, la particularité de ces filières est également que les élèves les choisissant sont souvent motivés par leur orientation, qu'elle soit une découverte ou en lien avec l'activité familiale. En tant que professeur de français, il est parfois déroutant de constater les difficultés, ou le peu d'enthousiasme montré par les élèves dans sa matière, quand on constate que ces jeunes sont extrêmement motivés et moteurs dans des disciplines techniques. La question qui se pose alors est : comment utiliser chez ces élèves l'intérêt pour leur futur métier dans le but de favoriser l'émergence d'une pratique épanouie du travail d'écriture ?

Le « carnet de bord » : un support engageant ?

L'utilisation d'une forme ludique pourrait être un point de départ attractif pour les élèves, et c'est pourquoi l'idée d'un outil du type « carnet de bord » que les élèves pourraient utiliser lors de période de formation en milieu professionnel nous a paru intéressante. Cet outil aurait de plus l'avantage de pouvoir être exploitable sur le plan de l'activité d'écriture, mais également du point de vue des enseignements techniques. En effet, il pourrait permettre aux élèves qui en seraient les auteurs de développer une dimension réflexive sur leur pratique professionnelle au travers de la mise en mots, et ainsi de faire d'eux des futurs professionnels éclairés, plus facilement capables de s'exprimer de manière structurée sur leur métier.

La réflexion sur ce support de type « carnet de bord » nous amènera dans un premier temps à faire un état de la question sur la didactique de l'écriture, en nous intéressant notamment à la prise en compte du sujet-écrivain dans la construction des apprentissages. Le cadre théorique que nous développerons ensuite devra nous permettre de réfléchir à la conception de l'outil capable d'engager les élèves dans l'écriture. Cette conception viendra s'appuyer sur l'approche instrumentale de Rabardel (1995), qui nous permettra d'enrichir l'analyse de l'activité d'écriture comme une activité instrumentée. La recherche de cet outil idéal nous a amené à effectuer une série d'entretiens auprès d'élèves de filière professionnelle, mais aussi d'enseignants de français et d'agronomie. Ces entretiens semi-directifs ont eu pour but d'une part de faire un état des lieux sur le rapport à l'écriture des élèves interrogés, et des éventuels freins et leviers de motivations qui existeraient chez eux.

D'autre part, l'objectif était de réfléchir aux caractéristiques qui pourraient être celles du support d'écriture, et c'est ce que nous étudierons en analysant les résultats de ces entretiens.

II. PARTIE THEORIQUE

I.1. L'ACTIVITE D'ECRITURE : AU CŒUR DE PREOCCUPATIONS DIDACTIQUES ACTUELLES

I.1.A. LES COMPETENCES DEVELOPPEES PAR L'ACTIVITE D'ECRITURE

Définir l'activité d'écriture

L'activité d'écriture est un processus complexe, qui met en jeu et permet de développer de nombreuses compétences chez les élèves. La définition même du verbe écrire peut recouvrir différentes réalités. « Écrire » désigne tout d'abord le fait de tracer des signes graphiques. Dans ce cadre, l'apprentissage de l'écriture correspond au fait de « s'approprier des gestes et des postures du corps qui permettent de réaliser ces tracés » (Crinon, 2017). Toutefois, écrire désigne également le processus de la production d'un énoncé écrit, porteur de sens. Le processus alors désigné est celui qui permet « le passage d'intentions de communication aux discours » (Crinon, 2017).

Dans cette perspective, nous reprendrons, afin d'analyser les différents aspects de l'activité d'écriture, la représentation qu'en donne Sylvie Plane¹ en la séparant en trois pôles : l'acte graphique, la mise en œuvre du système orthographique, et la production de texte. Cette distinction permet d'envisager la complexité de la tâche d'écriture, et les différents domaines de compétences qu'elle implique, et par là même, développe.

L'activité d'écriture permet aux élèves de développer des compétences liées à **l'acte graphique**. L'apprentissage de la graphomotricité est un pré-requis nécessaire au développement de l'écrit. La maîtrise et l'automatisation des gestes d'écriture deviennent un enjeu majeur lorsque les élèves sont amenés à devenir autonomes dans l'écriture. La prise de notes est par exemple un exercice qui nécessite de la part de l'élève assez d'automatisation de la graphomotricité pour pouvoir se concentrer sur les tâches de compréhension, de synthèse et

¹ Plane S., *Redonner toute sa place à l'écriture et à son apprentissage*, Contribution aux travaux des groupes d'élaboration des projets de programmes, 2014

de formulation que demande cette activité. Sans une graphomotricité développée, l'élève n'est alors pas capable, d'un point de vue cognitif, de se consacrer aux activités complexes que nécessite la prise de notes par exemple (Piolat, 2010).

L'activité d'écriture permet également à l'élève l'acquisition progressive du **système orthographique**, régissant la langue écrite. L'acquisition pour l'élève des normes de l'écriture est progressive et doit être envisagée en parallèle de l'activité de lecture. En effet, ces deux activités se nourrissent réciproquement. Il a été montré que la pratique de la rédaction améliore la compréhension des textes (Shanahan, 2006) et qu'à l'inverse, la lecture améliore la qualité des écrits des élèves, notamment du point de vue de la correction orthographique et de la richesse lexicale (Juel, Griffith et Gough, 1986).

La **production de texte** est le pôle qui représente le passage de la conceptualisation à la production. La dimension cognitive de cette partie de l'acte d'écriture a été modélisée par Hayes et Flower (1980). Ces derniers définissent ainsi l'acte d'écriture en trois étapes que le sujet met en œuvre : la planification, la mise en texte et la révision. Il est intéressant de noter que, pour Hayes et Flower, ces étapes n'ont pas lieu de manière linéaire, mais font au contraire l'objet par le scripteur de contrôles constants qui le font passer d'une activité à une autre. Le modèle proposé par Hayes et Flower a permis d'accorder une place importante en didactique à l'étude du travail de planification (brouillons) et à la phase de révision (travail autour des écrits intermédiaires), qui constituent des points importants de l'apprentissage de la production d'écrit.

La dimension réflexive du langage

L'activité de production de texte nous permet d'analyser la dimension réflexive que peut avoir dans ce cadre l'activité d'écriture. En effet, selon Vygotski (cité par Brossard, 2004), c'est le langage qui exprime et réalise la pensée. Dans son ouvrage *Pensée et langage* (1934), ce dernier analyse une expérience, basée sur l'observation de la réaction d'un enfant faisant face à un problème pratique. Rapidement, l'enfant commence à verbaliser des éléments liés à la situation, dans une conversation avec lui-même. Vygotski analyse cette utilisation du langage comme une prise de recul sur la situation rencontrée, une mise à distance par rapport à la situation, mais également une mise à distance vis-à-vis de lui-même dans cette situation. Dans ce cas, l'enfant n'utilise pas le langage dans un but de communication, mais bien dans un objectif réflexif. C'est selon Vygotski une capacité propre à l'homme, qu'il nomme la pensée verbale.

Selon Bucheton (2014), ce recul réflexif que permet le langage est particulièrement sensible dans le cadre du processus d'écriture : « La mise en mots provoque de nouvelles idées qui modifient la planification du texte et la syntaxe, qui font bouger le sens en mettant en réseau les éléments sémantiques, qui font apparaître des significations secondes, symboliques ou plus abstraites, etc. Ces opérations mentales se déroulent plusieurs fois avant d'aboutir au texte final. [...] Les révisions ou corrections (ajouts, suppressions, déplacements, remplacements) peuvent affecter autant le plan que les idées ou la mise en mots ». Selon elle, la mise en sens est donc contigüe à la mise en mots : la pensée est structurée au fil des activités cognitives successives qui sont mises en jeu dans l'activité d'écriture. Ainsi, le mouvement de va-et-vient d'une activité à une autre (planification, mise en texte et révision) permet à l'individu écrivant de faire émerger de nouvelles idées. Le travail d'écriture permet donc grâce au langage une mise à distance (recul réflexif) ainsi qu'une construction continue et évolutive de la pensée.

La place de l'écrit au sein des apprentissages

De plus, il est important de noter que la dimension réflexive de la langue est utilisée à des fins utilitaires tout au long de la scolarité des élèves. L'écrit est central dans la mesure où il structure en grande partie les apprentissages de l'élève, et ce dans toutes les disciplines. Cela commence avec la trace écrite dans le cadre de la classe, qui porte un enjeu de conservation et de mémorisation. Cet enjeu de mémorisation est également présent dans le cadre d'activités pratiques telles que la prise de notes, ou l'élaboration de fiches de révision. Dans ces différents cas, l'enjeu de la maîtrise de l'écrit est celui d'un outil servant de support à la mémorisation. Il est également important de remarquer que la plupart des évaluations, dans de nombreuses disciplines, passent encore aujourd'hui par l'écriture. Nous voyons donc que les compétences mobilisées par l'activité d'écriture sont extrêmement variées sur le plan cognitif, mais également que la maîtrise de ces compétences est au cœur des apprentissages des élèves, et dépasse largement le cadre strictement disciplinaire de l'enseignement du français.

I.1.B. QUELLES PEUVENT ETRE CHEZ LES ELEVES LES LIMITES ET LES FREINS A L'ECRITURE ?

Si l'activité d'écriture est au cœur de la construction des apprentissages des élèves, elle n'en reste pas moins une activité qui est souvent source de difficultés pour nombre d'entre eux. Pour se pencher sur la façon dont les élèves se positionnent vis-à-vis des

apprentissages, il peut être intéressant d'étudier la façon dont ceux-ci réagissent face aux tâches et activités propres au cadre scolaire. Bucheton et Soulé (2009) ont décrit différentes postures que peuvent adopter les élèves face à une tâche qu'elle soit l'écriture ou toute autre activité :

-la posture *première* désigne la démarche qui amène certains élèves à se lancer sans réfléchir dans la tâche qui leur est demandée.

-la posture *scolaire* désigne le fait que certains élèves cherchent à identifier les attentes précises de l'enseignant afin de s'y conformer.

-la posture *ludique* concerne les élèves qui essaient de détourner la consigne ou la tâche pour la faire mieux correspondre à une envie personnelle.

-la posture *dogmatique* manifeste une fermeture de l'élève à ce qui est nouveau et la volonté de se conformer à un modèle précédent (celui d'un autre enseignant, de la famille...)

-la posture *réflexive* est celle qui amène l'élève à avoir le recul suffisant sur la tâche demandée pour permettre ultérieurement des apports, des corrections, et une vision des finalités de celle-ci.

-pour finir, la posture *de refus* correspond à la position de certains élèves refusant de s'engager dans le travail, l'exercice, la tâche demandée. Bucheton et Soulé (2009) précisent que cette posture « renvoie souvent à des problèmes identitaires, psycho-affectifs, à des violences symboliques ou réelles subies par les élèves ».

Il est intéressant de noter que cette dernière posture peut être assez répandue en classe de français, en particulier dans les filières professionnelles. En effet pour certains élèves, cette discipline est associée à l'échec et cette dimension inhibe ensuite le rapport des ces élèves à la pratique de l'écriture. Cette dimension peut être source de manque d'investissement et de motivation des élèves. Nombreux d'enseignants de français constatent que celle-ci est parfois concomitante à une attitude de méfiance vis-à-vis de l'écriture, en particulier dans le cas d'élèves pour lesquels l'écrit ne fait pas partie de leur cadre familial (familial, culturel, social...).

En effet, les freins ou limites à l'écriture peuvent être nombreux chez les élèves. Nous avons vu précédemment que l'activité d'écriture est une tâche complexe qui nécessite une activité cognitive importante ainsi que la maîtrise de nombreux outils. Il incombe à l'évidence

à l'enseignant de français d'outiller les élèves de manière suffisamment complète pour qu'il puisse réaliser cette activité d'écriture. Comme l'explique Barré-de Miniac (2001), l'enseignant « fournit des savoirs : syntaxiques, lexicaux, textuels, etc. ». Toutefois, l'écriture n'en est pas pour autant un procédé mécanique, qui nécessiterait simplement l'utilisation d'outils appropriés. L'écriture est en effet une activité qui ne se limite pas à la correction formelle de l'écrit, mais également à différents aspects selon le cadre de l'écriture : utilisation d'une dimension créative dans l'écrit d'invention par exemple, ou encore recul réflexif sur le langage pour l'écrit argumentatif. Dans ce cadre, l'élève est impliqué personnellement dans son écriture à travers sa propre sensibilité, son propre sens de l'esthétique, ou encore la variété de ses lectures personnelles qui sont réinvesties en écriture. C'est pourquoi Barré-de Miniac (2001) souligne que les connaissances formelles d'utilisation du langage écrit « n'épuisent pas le champ de ce qui est nécessaire à la pratique de l'écriture ». Elle distingue donc, de manière complémentaire à ces connaissances formelles, l'importance de ce qu'elle nomme le « rapport à l'écriture » des élèves. Elle décrit ce dernier comme « des opinions, des attitudes et des valeurs attachées à l'écriture et à ses usages ». Nous voyons donc qu'au-delà de capacités formelles d'écriture, l'engagement de l'élève dans cette activité est déterminant pour sa réalisation pleine et entière.

La difficulté à rentrer dans l'activité d'écriture peut donc révéler chez l'élève ce que Barré-de Miniac (2002) appelle un défaut d'« investissement » dans l'écrit. L'auteure explique que l'investissement relève « globalement de l'intérêt affectif pour l'écriture, et de la quantité d'énergie que l'on y consacre ». Toutefois elle insiste sur le fait que la « force » de cet investissement se mesure sur une échelle qui peut aller du négatif au positif, en ce sens qu'« un rejet violent de l'écriture peut, tout autant qu'un goût prononcé pour celle-ci, constituer un indicateur indirect d'un fort investissement ». L'auteure va même plus loin en supposant qu'un fort investissement négatif (rejet violent de l'écriture) peut en réalité découler d'un fort investissement positif qui « n'a pu s'actualiser dans des pratiques réussies et valorisantes à leurs yeux ». Autrement dit, la posture de rejet d'un élève face à l'écrit peut être la conséquence d'une forte envie d'investissement antérieure, qui a été renversée à force de confrontation de l'élève à des situations d'échecs. C'est particulièrement le cas par exemple de lycéens de filières professionnelles, qui arrivent souvent au lycée après une scolarité relativement compliquée, en particulier dans des disciplines générales comme le français.

I.1.C. QUELS SONT LES LEVIERS DIDACTIQUES QUI PEUVENT ETRE MIS EN PLACE AFIN DE FAVORISER L'ACTIVITE D'ECRIURE CHEZ LES ELEVES ?

La notion d'investissement dans l'écriture est donc un important levier didactique possible pour provoquer chez les élèves une motivation à l'écriture. Si l'écriture est une tâche complexe qui nécessite une importante activité cognitive alliée à l'utilisation d'outils et de normes qu'induit la complexité de toute production langagière, elle est néanmoins également une pratique personnelle et sociale et c'est pourquoi Perret et Massart-Laluc (2013) insistent sur le fait qu'« écrire ne se réduit pas à la maîtrise d'outils (scripteurs ou langagiers), de techniques et de formes (« écrire à la manière de») ». Pour ces auteurs, « il est devenu nécessaire d'intégrer dans la didactique de l'écriture le sujet réel écrivant [...] afin de construire non pas contre lui mais avec lui un rapport à l'écriture répondant aux impératifs des attentes scolaires ».

L'investissement du sujet dans son écrit semble déterminant, car le temps passé à écrire a un impact favorable sur la progression des élèves. Crinon (2018) souligne dans le dossier du CNESECO [Conseil national d'évaluation du système scolaire] intitulé « Ecrire et Rédiger » que « certaines des études recensées s'intéressent à l'impact du temps passé à écrire : quand les élèves écrivent davantage et de manière fréquente, ils progressent plus ». L'investissement peut donc avoir un impact positif, notamment à long terme, sur la progression des élèves.

Depuis la fin des années 1990, de nombreux travaux insistent également sur l'importance de prendre en compte le « déjà-là ». En effet de nombreux élèves écrivent déjà en-dehors du temps scolaire. Les pratiques d'écriture des adolescents ont de plus été transformées avec l'arrivée du numérique. Si l'écriture manuscrite a eu tendance à diminuer, l'écriture numérique au contraire s'est diversifiée et enrichie de nombreuses pratiques investies par les adolescents : sms, réseaux sociaux mais aussi blogs, fanfictions...

Lorsque l'on évoque l'écriture personnelle des élèves, il est intéressant de noter que le passage du collège au lycée est un moment fort d'abandon de cette pratique d'écriture hors cadre scolaire chez de nombreux adolescents (Barré-de Miniac, 2001). Toutefois, l'article assez ancien de Barré-de Miniac ne prend pas en compte les évolutions induites par l'arrivée ultérieure du numérique dans la vie quotidienne. Des auteurs se sont penchés plus récemment sur les pratiques personnelles d'écritures, en particulier d'élèves en lycée professionnel (Perret & Massart-Laluc, 2013). Les chiffres d'élèves écrivant sur support numérique sont très

révélateurs : 93% des élèves interrogés écrivent chaque jour sur internet, et 44% affirment le faire pendant plusieurs heures. Nous voyons bien que la pratique d'écriture est plus familière aux adolescent qu'il n'y paraît au premier abord, même si eux-mêmes ont du mal à relier ces pratiques extrascolaires avec la compétence d'écriture travaillée au sein du cadre scolaire.

Le rapport entre la réussite des élèves pour des compétences d'écriture évaluées dans le cadre scolaire et l'importance de leur pratique personnelle d'écriture via le numérique laisse cependant apparaître un paradoxe criant. En effet, il n'existe pas de lien de corrélation entre ces deux facteurs. Il est même intéressant de noter que l'usage du numérique en dehors de l'école a un impact positif pour les élèves dotés d'un « capital culturel déjà important », alors que c'est l'inverse pour les élèves pour lesquels celui-ci est plus modeste (rapport CREDOC [Centre de recherche pour l'étude et l'observation des conditions de vie] cité par Perret & Massart-Laluc, 2013)

Les études mettant en valeur le désamour de l'écriture scolaire des élèves, et ce plus particulièrement en filières professionnelles, nous interrogent sur l'absence de lien que l'école fait entre les pratiques personnelles d'écriture des adolescents et l'enseignement de l'écriture dans l'univers scolaire. En effet, il pourrait sembler intéressant d'utiliser ce « déjà-là », qui est source d'intérêt, de motivation, pour les élèves afin de faire le pont entre ces différentes pratiques d'écriture. Cela pourrait également constituer un levier pour améliorer le rapport à l'écriture scolaire des élèves. C'est précisément ce que relève Johannidès (2014), au terme d'un travail sur l'évolution des écrits d'élèves depuis la révolution numérique : « il apparaît également bénéfique d'éclairer ce qui les [les pratiques d'écriture scolaires et extrascolaires] rapproche, de construire une réflexion sur le lien qu'elles ont avec les objets scolaires de la discipline français, pour que les élèves comprennent mieux les activités scolaires d'écriture et y adhèrent davantage ».

Il est intéressant à cet égard de se pencher sur le modèle que Bucheton a théorisé à partir de la fin des années 1990, celui du « sujet-écrivain ». Ce modèle permet de mettre en lumière l'impact que peut avoir l'activité d'écriture sur le sujet qui en est l'auteur, à travers l'implication personnelle et l'engagement de celui-ci dans l'écriture. Ce modèle tend à s'intéresser à l'activité d'écriture elle-même, plutôt qu'à son résultat final, à travers l'insistance sur les écrits intermédiaires comme lieux de la construction de la capacité d'écriture. Ce modèle a l'intérêt d'envisager comment la construction d'un écrit peut être mise en relation avec la construction du sujet. A cet égard, Bucheton (citée par Delcambre,

2007) déclare : « Si on veut faire travailler l'écriture à l'école, alors il faut construire des situations où le savoir ne soit pas seulement scolaire et formel mais prenne d'abord sens pour le sujet et permette tout à la fois la construction identitaire, le développement cognitif et l'intégration et l'adaptation au milieu scolaire ». La construction de situations d'écriture qui, comme on l'a vu précédemment, tiennent compte des activités d'écriture personnelles des élèves semblent pouvoir apporter une solution possible pour la prise en compte de l'élève en tant que sujet. Toutefois, il est possible également de réfléchir à intégrer aux pratiques d'écriture des situations qui font sens aux yeux des élèves, comme étant reliées à la construction de leur identité d'adolescent. Dans le cas d'élèves de filières professionnelles, il est possible de s'interroger sur l'opportunité d'intégrer la dimension professionnelle de leur formation au sein d'activités d'écriture qui pourraient permettre un investissement plus grand de leur part dans le processus d'écriture. Dans le cas particulier de l'enseignement agricole, il est de plus important de noter que le monde professionnel peut parfois renvoyer à une dimension personnelle forte pour les élèves. En effet, le choix d'orientation est parfois lié à l'activité familiale, à un cadre de vie familial (le monde rural et agricole), à une motivation d'orientation forte. L'intégration de cette dimension motivante pour l'élève pourrait favoriser son investissement personnel dans l'activité d'écriture, tout en nourrissant sa construction en tant que « sujet-écrivain », conscient de son rôle d'auteur et des différentes étapes du processus rédactionnel.

Il est également intéressant de se demander si l'utilisation du langage écrit pour dire la pratique professionnelle ne serait pas un moyen pour l'élève d'accéder à la prise de conscience de la valeur réflexive de l'écriture. En effet, à travers la mise en texte, l'élève pourrait grâce à cette réflexivité du langage, atteindre une mise à distance favorisant un recul qui pourrait permettre une meilleure analyse, tant de la pratique professionnelle que de l'activité d'écriture elle-même.

Dans cette perspective, nous allons à présent nous intéresser au cadre théorique qui pourrait permettre d'interroger les outils didactiques envisageables pour développer cette interaction entre pratique professionnelle et engagement de l'élève dans l'écriture.

I.2. L'APPROCHE INSTRUMENTALE COMME CADRE THEORIQUE

Les constats établis précédemment nous amènent donc à réfléchir au cadre théorique qui pourrait permettre de nourrir notre problématique. L'utilisation de la pratique professionnelle d'élèves de lycée comme levier didactique pour les engager dans l'activité

d'écriture pose en effet certaines questions sur la manière dont elle pourrait être mise en place. La volonté de laisser place dans ce cadre à l'élève en tant que « sujet-écrivain » pourrait impliquer l'utilisation d'un outil particulier. Nous avons déjà mentionné que cet outil pourrait prendre la forme d'un carnet de bord, que les élèves pourraient utiliser pour rendre compte de leur pratique professionnelle lors des périodes de stage. Cet outil pourrait être envisagé comme facteur motivant s'il autorise une réelle appropriation par l'élève, ayant pour conséquence un fort investissement dans l'écriture. C'est dans cette mesure que la réflexion sur l'outil en lui-même, ainsi que ses modalités d'utilisation, paraît être un élément intéressant de réponse à notre problématique.

Dans le cadre de la recherche et la définition d'un support approprié, il semble intéressant de se baser sur le cadre théorique de l'approche instrumentale telle qu'elle a été conceptualisée par Rabardel (1995). Cette approche a l'avantage d'envisager la façon dont un outil peut médiatiser les activités humaines. En ce sens, elle peut permettre d'envisager l'activité d'écriture en tant qu'activité instrumentée, incluant les différents paramètres la définissant.

1.2. A. LA TERMINOLOGIE DE L'APPROCHE INSTRUMENTALE

L'approche instrumentale de Rabardel utilise une terminologie précise qu'il convient de préciser. Une **activité instrumentée** fonctionne selon un schéma triangulaire mettant en relation :

- un sujet, qui est utilisateur ; dans notre cas il s'agit de l'élève
- un instrument, qui dans notre cas est à définir en fonction du résultat escompté ; ici le résultat visé est l'investissement de l'élève dans l'activité d'écriture
- un objet, qui constitue l'objectif de l'activité instrumentée ; dans notre cas il s'agit de l'activité d'écriture elle-même.

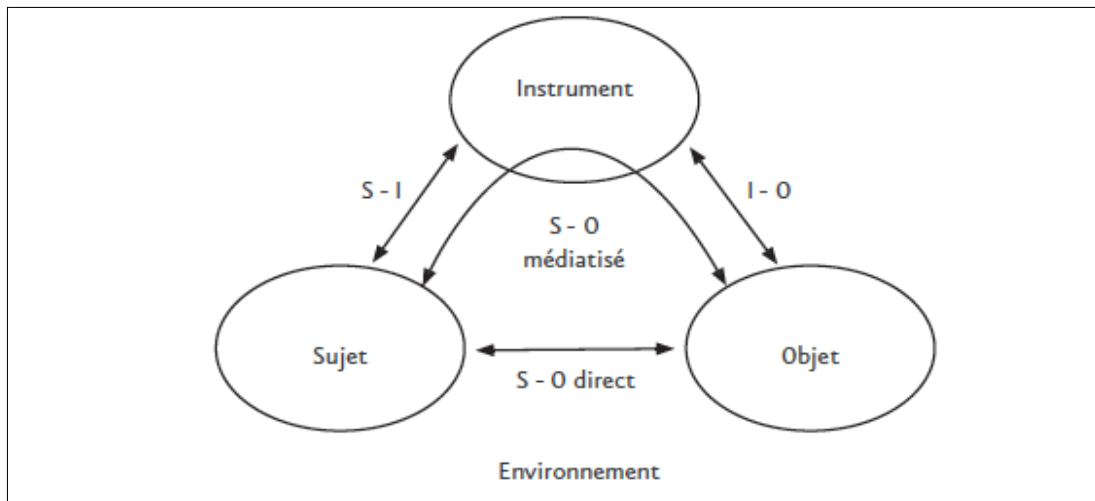


Figure 1 : Modèle S.A.I. (Situations d'Activités Instrumentées) de Rabardel et Vérillon, 1985

Comme le montre le schéma de Rabardel et Vérillon (1985), il existe entre ces différents pôles un certain nombre d'interactions. L'interaction principale est celle du sujet qui utilise l'instrument dans son rapport avec l'objet (S-O médiatisé). Mais il existe également des relations réciproques entre chacun des trois pôles. Par exemple, le sujet a une interaction également directe avec l'instrument (S-I), et cette interaction est réciproque (le sujet peut adapter son utilisation en fonction des possibilités ou des contraintes liées à l'instrument lui-même).

L'activité instrumentée s'appuie donc sur l'utilisation d'instrument, que Rabardel aborde cependant de trois façons :

- le terme **artefact** désigne l'objet technique nu, envisagé en dehors de toute relation à un quelconque usage qui lui est destiné.

- le terme **outil** désigne quant à lui un objet technique, susceptible d'être intégré aux gestes d'un utilisateur.

- pour finir, le terme **instrument** désigne l'objet technique et la façon dont le sujet-usager va se l'approprier à travers des **schèmes d'utilisation**. Ceux-ci peuvent être des schèmes propres à l'individu, ou encore des schèmes sociaux, élaborés collectivement.

Le processus d'appropriation est un phénomène particulièrement intéressant, dans lequel l'usager peut utiliser un outil de la manière attendue, prévue par ses concepteurs, ou encore se l'approprier voire en détourner certaines fonctionnalités en fonction de ses propres attentes et besoins. Ce processus d'appropriation est défini par Rabardel comme le processus

de **genèse instrumentale**, car il correspond au moment où l'instrument, à travers l'émergence de schèmes d'utilisation, se construit.

Dans notre cas, il conviendra dans un premier temps de concevoir un instrument en essayant d'anticiper les schèmes d'utilisation qui pourraient émerger, et ce dans le but de concevoir un instrument le plus efficace possible en termes de degré d'investissement des élèves dans l'activité d'écriture. Dans un second temps, il serait intéressant, une fois l'activité d'écriture effectuée, d'essayer d'analyser les schèmes d'utilisation qui ont été mis en place par les élèves. Cela pourrait permettre d'une part de réviser la conception de l'outil, et d'autre part d'analyser les écarts entre les schèmes d'utilisation mis en place par les différents élèves.

Rabardel précise que le processus de genèse instrumentale résulte de deux phénomènes combinés :

-le processus d'**instrumentation**, qui correspond au moment où le sujet va accéder aux possibilités offertes ou aux limites que contient intrinsèquement l'outil.

-le processus d'**instrumentalisation**, qui correspond à une phase de personnalisation de l'outil par l'utilisateur, qui va donc créer de nouvelles possibilités d'usage de l'outil en question.

Nous voyons donc comment le cadre théorique de l'approche instrumentale de Rabardel permet de définir les différents éléments structurant les activités instrumentées. Nous allons à présent nous intéresser à la façon dont ce cadre précis peut venir éclairer l'activité d'écriture que des élèves pourraient mener à partir de leur vécu professionnel, en particulier dans le cas de l'utilisation d'un outil de type « carnet de bord ».

1.2. B. PENSER L'ACTIVITE D'ECRIURE DIACHRONIQUE COMME ACTIVITE INSTRUMENTEE

Le travail sur l'écriture à partir du vécu professionnel des élèves nécessite de prendre en compte cette activité comme s'effectuant en deux temps. C'est ce que Bationo-Tillon, Folcher et Rabardel (2010) définissent comme une « diachronie des activités narratives ». En effet cela nécessite deux activités différentes à deux moments distincts. Bationo-Tillon et al. prennent dans leur article l'exemple de scientifiques en expédition polaire. Ceux-ci recueillent durant l'expédition des informations sous diverses formes, puis, une fois rentrés, ils réutilisent ces supports pour entreprendre la narration de leurs activités passées. Il est assez aisé de faire

le parallèle avec des élèves qui devraient lors de temps de stage recueillir des éléments leur permettant de structurer ensuite une narration à travers l'activité d'écriture rétrospective. Ces deux temps ont des contraintes et des caractéristiques particulières :

-lors du déplacement (pour nous le stage) : il s'agit d'un temps de recueil qui nécessite un recul momentané pris sur l'expérience, appelé par Bationo-Tillon et al. (2010) « effort de distanciation » du sujet.

-lors de la narration (mise en récit) : le sujet doit se reconnecter avec l'expérience du déplacement, du stage, appelé « effort d'imprégnation » du sujet.

Nous voyons que l'activité d'écriture demandée aux élèves demande un effort particulier qui est différent dans la phase de recueil d'information et dans la phase de mise en texte, qui toutefois nécessitent toutes deux une capacité de prise de recul sur le moment vécu : lors du stage, l'élève doit se décentrer de ce qu'il fait pour réfléchir de manière plus globale à son activité, et éventuellement déjà à des moyens de la dire, de la mettre en texte. Dans un second temps, l'élève doit utiliser les différentes formes que peuvent avoir pris son recueil d'information, ainsi que sa mémoire pour se replonger dans son activité professionnelle passée.

Dans le but de faciliter pour l'élève le passage d'un temps à un autre, il est intéressant de réfléchir à cette activité d'écriture diachronique comme une activité instrumentée. Il s'agit de réfléchir aux instruments de recueil qui peuvent aider l'élève, tant dans le temps de « distanciation » qu'ensuite dans le temps d' « imprégnation ». Il peut s'agir par exemple de photos, de croquis, de prise de notes, adaptées aux contraintes du cadre professionnel d'un point de vue pratique (taille réduite, maniabilité, résistance...). Il est également nécessaire de s'intéresser aux instruments de narration que l'élève va employer dans un second temps : format en carnet, écriture manuscrite ou numérique, écriture libre ou contrainte de forme et/ou de contenu...

Dans ce cadre, Bationo-Tillon et al. (2010) vont même jusqu'à qualifier ces instruments de « transitionnels », en s'inspirant du travail de Winnicott (1971), qui définit les phénomènes transitionnels comme ceux qui « permettent au sujet de garder le lien avec son expérience tout en l'objectivant, la regardant comme extérieure à soi ». Nous pouvons souligner que c'est le cas dans l'activité d'écriture instrumentée envisagée à partir du vécu

professionnel des élèves. De plus, cet effort de mise à distance semble pouvoir être favorisé par la mise en texte, qui implique un usage raisonnée, réflexif du langage.

Le concept d'instrument transitionnel que forgent Bationo-Tillon et al. se définit par conséquent par les caractéristiques suivantes :

-« l'artefact devient instrument transitionnel à partir du moment où un sujet lui attribue un statut particulier d'aide mémoire, de témoin, de dépositaire d'une expérience ou encore d'une observation effectuée ». Ainsi, l'artefact devient un instrument transitionnel par les schèmes que va lui appliquer l'usager, en particulier lorsque l'instrument est utilisé pour le recueil d'une expérience vécue.

-la finalité de l'utilisation de l'instrument transitionnel est donc un usage lors d'une activité ultérieure, et différente (ici la mise en texte). Ainsi, la volonté du sujet de faire le lien entre deux moments différents de son vécu personnel représente la « matérialisation des liens créés par les sujets pour constituer de la cohérence, de la continuité au sein d'activités discontinues ». De cette manière, l'activité de mise en texte pourrait être un levier de mise en cohérence d'activités variées (pratique professionnelle, disciplines techniques et disciplines générales), permettant à l'élève d'inscrire une plus grande cohérence dans ses apprentissages, et, on peut l'espérer, d'y trouver une source de motivation accrue.

-ces instruments transitionnels permettent donc de maintenir « une certaine unité de l'individu ou de l'expérience vécue et/ou, tout en conservant et maintenant une certaine information de la situation ». Ainsi, il semble que, pour l'élève, l'utilisation d'un tel instrument puisse lui permettre de se construire en tant qu'individu à travers les situations rencontrées. Les instruments de recueil, tout comme ceux de mise en texte correspondent alors à des moyens pour l'élève de préserver des traces de moments vécus et de leur donner une cohérence dans l'expérience qui est retirée de la mise en texte. Ainsi, nous pouvons supposer que cela contribue à sa construction en tant qu'individu et en tant que futur professionnel ayant sur sa pratique un regard réflexif et éclairé.

I.3. PROBLEMATIQUE

Le cadre théorique nous permet donc de nous interroger davantage sur la nature de l'outil, et éventuellement sur les schèmes d'utilisations à envisager. Ces schèmes pourraient

être guidés par les consignes du professeur mais pourraient également émerger à lors de l'usage de cet outil par les élèves. Envisager ces schèmes d'utilisations (guidés ou choisis) pourrait nous permettre de mesurer l'intérêt qu'un tel support pourrait avoir dans l'apprentissage et l'approfondissement de capacités d'écriture chez les élèves. La problématique de notre travail est par conséquent la suivante :

Quel artefact pourrait permettre d'engager l'élève dans l'activité d'écriture à partir de son vécu professionnel ?

III. INVESTIGATION DE TERRAIN

III. 1. CADRE METHODOLOGIQUE

L'objet de notre recherche a donc été de déterminer de quelle manière le rapport des élèves à l'écriture pourrait nous aider à définir un outil de type « carnet de bord », qui permettrait à ces élèves de s'engager plus facilement dans l'écriture, en particulier en s'appuyant sur leur vécu professionnel. Pour cela, il importe de pouvoir recueillir différentes informations : quel est le rapport des élèves à l'écriture, et quels sont les freins ou les éventuels leviers de motivation pour leur engagement dans l'activité d'écriture ? De plus, il importe de connaître les caractéristiques du support idéal pour les élèves, tant au niveau du fond (écriture à la première personne, écriture sur le vif ou a posteriori...) qu'au niveau de la forme (carnet, feuilles volantes, manuscrit ou numérique...).

Dans l'objectif d'obtenir des informations de ce type, il nous a semblé que l'entretien avec plusieurs élèves s'imposait comme le moyen le plus précis d'avoir des informations approfondies sur le sujet. L'intérêt de l'entretien est qu'il permet de créer un climat de confiance entre l'interviewer et l'interviewé, particulièrement important quand on touche à un sujet comme le rapport à l'écrit qui peut être sensible chez certains élèves car vécu comme très personnel, voire intime.

En plus de l'entretien avec des élèves, il nous a paru intéressant d'interroger également des professeurs sur ce sujet. En effet, la mise en place d'un « carnet de bord » doit s'inscrire dans une démarche didactique légitime pour les professeurs la mettant en place, et c'est pourquoi nous avons choisi de nous entretenir avec deux professeurs (français et agronomie) qui seraient les premiers utilisateurs d'un tel outil. De plus, il nous a semblé intéressant de croiser les entretiens en ce qui concerne le rapport des élèves à l'écriture. En effet, la vision

que les élèves ont de leur propre pratique d'écriture, y compris scolaire, peut parfois être éloignée de la façon dont celle-ci est perçue par leurs enseignants.

III.1.A. L'ENTRETIEN SEMI-DIRECTIF

Le type d'entretien choisi pour cette enquête a été l'entretien semi-directif. L'avantage de ce type d'entretien est qu'il permet d'aborder un certain nombre de questions pré-définies, mais dont l'ordre peut s'adapter aux réponses de l'interviewé. Dans notre cas, cet entretien a semblé particulièrement adapté dans la mesure où le recueil d'informations dans ces entretiens avait une visée qualitative. L'objectif n'était pas de valider ou d'infirmer une hypothèse, mais plutôt d'analyser différentes façons dont le rapport des élèves à l'écriture peut être envisagé. Les informations à recueillir étaient donc différentes selon les réponses des sujets. Un élève ayant par exemple une pratique importante de l'écriture personnelle a pu être interrogé sur l'engagement personnel et l'intérêt qu'il perçoit dans cette pratique. De son côté, un élève écrivant peu, se percevant en difficultés dans son rapport à l'écrit a été interrogé sur la nature de ses difficultés, ou encore sur les facteurs de motivation pour lui face à un travail ressenti comme pénible.

III.1.B. LE PROTOCOLE D'EXPERIMENTATION

Les élèves interrogés

Le choix de l'échantillon a été fait selon plusieurs critères. Tout d'abord, il nous a paru intéressant de concentrer les entretiens sur des élèves d'une même filière professionnelle, en l'occurrence celle de la production agricole. En effet, le but de notre enquête étant de savoir dans quelle mesure et sous quelle forme le vécu professionnel des élèves pendant les stages pourrait leur permettre de s'engager plus facilement dans l'activité d'écriture, nous avons voulu privilégier une filière où l'attachement affectif au métier semble important. L'hypothèse qui a présidé à ce choix est que ces élèves vivent parfois eux-mêmes sur l'exploitation familiale, ou côtoient de près des exploitants dans leur entourage (famille, amis, voisins...). Ainsi, le travail pour lequel ils sont formés représente parfois également un lieu de vie et une dimension affective forte. Il nous a semblé que cette dimension était renforcée par le fait que les exploitations de la Manche, où l'enquête a été réalisée, sont en majorité des exploitations familiales de petite taille. De plus, le territoire de recrutement de l'établissement est une région spécialisée dans l'élevage de bovins laitiers, ce qui renforce la dimension affective que les élèves peuvent avoir avec le milieu agricole, à travers le lien homme-animal

qu'ils expérimentent durant les périodes de formation en milieu professionnel. L'hypothèse d'un attachement plus grand entre ces élèves et leur projet professionnel devait permettre de mettre en évidence la possibilité de renforcer pour eux l'investissement en tant que sujet dans la rédaction d'un carnet de bord dont le thème serait cette pratique professionnelle.

Nous avons choisi d'interroger des élèves (élèves 1 et 2) en début de cycle soit en 2nde professionnelle Productions spécialité CEC (Conduite d'Elevages et de Cultures), ainsi qu'en fin de cycle (élèves 3 et 4), soit en Terminale CGEA (Conduite et Gestion de l'Entreprise Agricole). Ce choix devait permettre d'avoir une vue plus large de la question et de voir s'il pouvait exister une évolution significative du ressenti des élèves entre le début et la fin du cycle de bac professionnel. Les hypothèses quant à cette évolution étaient possiblement une différence dans leur rapport à l'écriture, leur confiance en eux, ou encore leur rapport au monde professionnel par exemple.

Les élèves à qui il a été proposé d'être interrogés lors de la phase d'enquête ont été choisis conjointement avec leur professeure de français selon les critères suivants :

-leur relative volubilité. En effet, un entretien avec un élève peu enclin à échanger, en particulier sur un sujet qui peut toucher à une dimension personnelle, aurait été peu constructif.

-leur degré d'aisance à l'écrit. Leur professeure de français m'a indiqué deux élèves qu'elle percevait en difficulté avec l'écriture, et deux élèves perçus comme plus assurés.

-les deux élèves de Terminale désignée étant deux filles, j'ai demandé à leur professeure de choisir dans la classe deux 2nde deux garçons, afin que le genre ne constitue pas un biais pour l'analyse.

Le guide de l'entretien avec les élèves se trouve en annexe.

Les professeurs interrogés

Il nous a paru intéressant de choisir pour les entretiens les professeurs des élèves rencontrés. Cela offrait la possibilité de poser des questions sur ces élèves, et de voir par exemple si eux-mêmes se percevaient de la même façon dont ils étaient vus par leurs professeurs. Le choix s'est porté sur leur professeur d'agronomie (professeur 1) et leur professeure de français (professeur 2), qui sont communs aux classes de 2nde CEC et de T^{ale} CGEA. Il semblait également intéressant de voir si les élèves, dans leur rapport à l'écrit,

étaient perçus de la même manière dans un enseignement général et dans un enseignement technique.

Les guides d'entretiens avec les professeurs sont présentés en annexes.

III.2. RESULTATS

III.2.A. LES CONDITIONS DU RECUEIL DE DONNEES

Les entretiens ont été réalisés sur une période s'étendant d'octobre à décembre 2019. Concernant les élèves de 2nde, il est intéressant de noter que l'un d'entre eux a été interrogé avant sa première période de formation en milieu professionnel, et le second au retour de celle-ci.

III.2.B. L'ANALYSE DES RESULTATS

III.2.B.a. LE RAPPORT A L'ECRITURE DES ELEVES

Tout d'abord, il est intéressant d'analyser le rapport qu'ont à l'écriture les différents élèves interrogés. Deux d'entre eux présentent clairement l'activité d'écriture comme un plaisir.

Elève 1 : « Bah moi perso j'aime bien écrire. » ; « Oui je prends un certain plaisir à écrire. » ; « j'aime bien écrire en général. »

Elève 3 : «franchement ça vient tout seul et puis je peux écrire pendant des heures et des heures. » ; « Parce que j'aime écrire tout court en fait ».

Toutefois, le rapport à l'écriture est parfois plus compliqué, comme c'est le cas pour les élèves 2 et 4. Ainsi, pour l'élève 2, c'est principalement la longueur et la sophistication des écrits demandés qui semble problématique :

Elève 2 : « ça dépend combien de lignes il y a à écrire aussi. » ; « Bah quand on doit écrire un texte vraiment bien formulé, assez long, bah là ça commence à être un peu embêtant. ».

L'élève 4 quant à elle reconnaît un certain plaisir à écrire, malgré les contraintes liées à l'écriture scolaire, source de difficultés :

Elève 4 : « Bah moi j'écris au lycée parce qu'on n'a pas le choix. » ; « Bah, j'aime bien écrire. Après c'est surtout au niveau orthographe... ».

La dimension affective de l'activité d'écriture semble donc effectivement importante dans l'investissement des élèves, que cela soit de manière négative ou positive. L'écriture peut être vécue comme une activité fatigante et contraignante, notamment d'un point de vue formel (syntaxe, orthographe et grammaire).

III.2.B.b. LES FREINS A L'ECRITURE

Comme nous l'avons vu, l'importance de l'activité cognitive liée à l'écriture est source de fatigue et donc de difficultés pour certains élèves :

Elève 2 : « Ben moi je suis plutôt long à écrire. »

Un autre élève souligne également que l'attention et la concentration nécessaires à l'écriture sont parfois trop importantes au vue de son état de fatigue :

Elève 1 : « Oui parfois on est fatigués, où on est en cours, des fois j'écris à la va-vite. ».

En ce sens, l'élève 3, pourtant plutôt à l'aise avec l'écriture, mentionne le seul facteur qui peut rendre l'écriture difficile pour elle :

Elève 3 : « L'environnement. Quand il y a du monde qui me perturbe autour, ça j'arrive pas parce que je suis bah... perturbée par les autres. C'est le seul truc. »

Nous voyons donc que les conditions (fatigue, bruit, temps limité) dans lesquelles l'écriture se déroule peuvent être source de difficultés.

L'orthographe est également évoquée comme problématique pour certains élèves. S'ils ne semblent pas y attacher de l'importance au moment de l'écriture, le problème se pose lors de la relecture. Pour l'élève 2, la relecture du professeur est mal vécue quand elle est liée à la correction de la langue :

Elève 2 : « Bah ça dépend c'est pour quoi. Si c'est pour lire juste comme ça. Ou si c'est pour lire, corriger toutes les fautes et tout. [...] Bah parce que moi je m'en fous, c'est juste un texte comme ça. »

L'élève 4, évoquant sa propre relecture, évoque la dévalorisation que cela provoque chez elle :

Elève 4 : « La dernière fois j'ai dit à Emma [une camarade] : « mais Emma ce mot il s'écrit comment ? ». Et quand elle me l'a dit, je me suis dit « ah bah oui, je suis vraiment bête en fait ! ». Je le savais. Après, il y a certains mots, ouais, c'est plus compliqué. [...] Donc j'écris et puis je fais pas attention. Alors il y a des fois, j'ai des phrases, c'est pas du tout français mais... »

Une dimension problématique de l'activité d'écriture mentionnée par les quatre élèves lors des entretiens est l'invention, la recherche d'idées.

Elève 1 : « il fallait trouver un peu les ... les idées pour le sujet. Et du coup bah ça, ça bloque. Et aussi, le sujet d'invention, parce qu'on sait pas trop ce qu'on va écrire. »

Elève 2 : « Bah oui des fois je sais pas soit comment commencer, le début, soit bah j'ai pas d'idées du tout. »

« Et qu'est-ce qui t'as bloqué en fait pendant l'épreuve ?

Elève 4 : L'imagination. »

Enfin, de manière plus isolée, l'élève 4 mentionne la difficulté à **structurer** son écriture :

Elève 4 : « Ouais. Enfin il y a des fois, je suis bloquée. J'ai ma phrase, et puis après j'ai plus rien. Et j'arrive pas à terminer. ».

Mentionnant l'écriture dans d'autres cours que celui de français, en l'occurrence l'histoire-géographie, où l'imagination ne fait pas obstacle, elle souligne la difficulté ressentie dans la structuration de ses écrits :

Elève 4 : « Ça vient plus facilement mais je sais pas comment le placer. Comment mettre... peur de tout mélanger ... ».

Nous voyons ainsi que les freins à l'écriture peuvent se situer sur différents niveaux : l'aspect complexe de la tâche elle-même, source de fatigue, l'orthographe, la recherche d'idées, et la structuration. De plus, nous pouvons noter le fait que les difficultés renvoient ces élèves à une vision dévalorisante d'eux-mêmes.

III.2.B.c. LES LEVIERS DE MOTIVATION

Malgré certaines difficultés rencontrées par les élèves lors de leurs différentes activités d'écriture, il est à noter qu'il est possible d'identifier des facteurs les aidant à s'investir dans l'écriture. Plusieurs élèves mentionnent le **thème** de l'écriture comme facteur déterminant :

« Elève 2 : Moi j'aime bien quand ils nous font raconter les vacances.

A : D'accord. Raconter des choses que tu as vécues ?

Elève 2 : Parce qu'il y a plus de ... il y a beaucoup plus de sujet à écrire je trouve.

[...]A : Et qu'est-ce qui te plaît là dedans ?

Elève 2 : Bah ça me redonne ce que j'avais fait en vacances. Je me le remets en tête. ».

L'élève 1 quant à lui, parlant de l'épreuve du DNB en 3^{ème} durant laquelle il devait choisir de décrire la vie d'un enfant à la campagne ou d'un enfant en ville :

« A : Ok, et toi tu as choisi quoi alors du coup ?

Elève 1: La campagne.[...]

A : Et qu'est-ce qui t'aide en fait, à vraiment attaquer après ?

Elève 1: Bah... c'est vraiment ...là je vais prendre l'exemple que j'ai donné : c'est repenser à ce qu'on fait qu'on est gamin... »

Si l'élève 3 ne semble pas avoir de difficulté à écrire, sa camarade de classe quant à elle identifie aussi le sujet de l'écriture comme déterminant dans l'investissement dans l'écriture :

Elève 4 : « Enfin...il y a des fois je vais dire « ah ouais c'est super, ça j'aime bien » puis après, bah quand je commence à écrire, du coup il y a tout qui vient tout seul. Ça va dépendre du sujet. Comme je m'en souviens en troisième, Madame H. [professeur de

français] nous avait donné un sujet et dedans il y avait la mer, il y avait la photographie. J'étais une grande passionnée de photographie et du coup j'avais dû faire deux copies doubles. Ça dépend du sujet, ouais. ».

Un de nos questionnements était de savoir si l'écriture sur la pratique professionnelle pourrait, en tant que thème de travail, pouvoir constituer un levier de motivation important. Lors de l'entretien avec l'élève 2, ce thème a en effet été mentionné par l'élève lui-même comme source potentielle d'engagement, lorsqu'il lui a été demandé quels thèmes pourraient susciter chez lui l'envie d'écrire :

Elève 2 : « Bah... souvent déjà les vacances, ça peut être bien comme thème ... Bah, le travail qu'on veut faire plus tard. »

Pour les autres élèves, ce thème a été mentionné sous forme de question, en leur demandant s'ils pensaient qu'écrire sur leur pratique professionnelle et le monde agricole pourrait constituer chez eux une source de motivation :

« A : Ça, tu penses que ça te plairait, ou écrire sur autre chose ça t'intéresse aussi ?

Elève 1: Bah plus sur l'agriculture parce que c'est ce que j'aime le mieux »

L'élève 4, se projetant dans l'utilisation d'un carnet de bord en stage précise même :

« Elève 4 : Non, c'est un truc que pourrait me plaire. Et puis même, enfin c'est bête à dire, mais pour plus tard, tu retrouves ça, ça te fait rappeler des souvenirs de ton enfance. »

Nous voyons ainsi que l'investissement des élèves dans l'écriture semble lié à une dimension affective forte. Les thèmes qu'évoquent ici les élèves (l'enfance à la campagne, des vacances, une passion pour la photographie, leur expérience professionnelle) montrent bien que la théorie du « sujet-écrivain » de Bucheton prend tout son sens ici. Cette théorie développe l'idée que l'écriture renvoie les élèves à leur propre identité en construction. En effet, leurs mots font partie de l'image qu'ils renvoient aux autres et à eux-mêmes. Nous le voyons dans la réaction que peuvent avoir les élèves 2 et 4 lorsque l'on parle avec eux des fautes d'orthographe, que celles-ci soient relues par leur professeur, leurs camarades ou eux-mêmes. Une image dévalorisante de son écriture renvoie l'élève 4 à une image dévalorisante d'elle-même : « je suis vraiment bête » dit-elle alors. Le lien fort avec leur identité est également visible dans le plaisir que ces élèves prennent à écrire sur des sujets les touchant plus personnellement : leur expérience vécue, leur passion, leur future profession.

III.2.B.d. DEFINIR UN OUTIL : LE CARNET DE BORD

Les questions posées lors des entretiens avaient également pour but de réfléchir à l'outil qui pourrait être mis en place pour le suivi des périodes de formation en milieu professionnel et de répondre à la question suivante : quels outils permettent de susciter la genèse instrumentale et donc de favoriser le rapport à l'écriture ?

La réflexion sur le support d'écriture

Concernant le support utilisé pour mettre en place ce carnet, nous nous posons la question de savoir si les élèves se sentiraient plus à l'aise pour utiliser le support papier ou informatique. Les réponses obtenues durant les entretiens sont assez variées. Interrogés sur leur façon d'écrire ou leur support privilégié pour l'écriture, rien ne permet de distinguer chez ces élèves une forte préférence pour l'un ou l'autre de ces supports.

C'est le cas par exemple de l'élève 2, qui ne semble pas avoir de préférence affirmée :

« Elève 2 : Moi je vais à mon rythme. Sur papier des fois c'est mieux. Ça, ça dépend. »

A : Et quand tu écris tout seul pour toi ? Quand tu dois écrire quelque chose, toi tu es plus à l'aise sur avec un stylo ou plus à l'aise avec l'ordinateur ?

Elève 2 : Euh non, avec un ordinateur. »

Pour l'élève 3, qui pratique l'écriture personnelle presque quotidiennement, les deux supports sont utilisés :

« Elève 3 : Non, bah des fois le soir [en semaine, à l'internat], je me mets tranquille dans mon lit, sur mon ordinateur, avec ma musique douce et puis j'écris. Et après bah les week-ends c'est sur feuille. »

Toutefois, elle précise sa préférence :

« A : Ok, donc le support le plus agréable pour toi, le support idéal pour l'écriture c'est quoi ? »

Elève 3 : C'est la main, enfin l'écrit à la main. »

Evoquant le support le plus agréable pour écrire, nous voyons avec l'élève 4 que la pratique d'écriture reste encore liée significativement à l'écriture manuscrite :

« A : *Pour toi, c'est quoi le plus agréable, quand tu écris pour le plaisir, c'est quoi le plus agréable pour toi ?*

Elève 4 : Bah un cahier ou une feuille. »

Ainsi, si les élèves interrogés ne paraissent pas rétifs à l'écriture numérique, qui fait partie de leurs pratiques, il semblerait que l'écriture manuscrite apparaisse à leurs yeux comme plus familière.

La projection dans l'utilisation du carnet de bord

La projection des élèves dans l'utilisation d'un carnet de bord nous permet de nous intéresser à la mise en place d'éventuels schèmes d'utilisation variant d'un élève à un autre. Il apparaît que la dimension diachronique de ces activités d'écriture est un élément à prendre en compte dans l'utilisation d'un carnet de bord. En effet, le temps de stage nécessite une première phase de recueil d'information parfois utilisée comme aide-mémoire par la suite, lors de la phase de rédaction à proprement parler.

L'élève 1, qui s'apprêtait lors de notre entretien à partir pour sa première période de stage la semaine suivante, se projette dans une écriture qui serait quotidienne. Il y voit comme point positif l'utilisation de sa mémoire :

« *Elève 1: Je pense que je le ferai le soir, directement. [...] Oui, d'une : ça fait travailler la mémoire. Et repenser aussi à ce qu'on a fait dans la journée. »*

L'élève 2, pour qui l'entretien se situait au retour de cette même période de stage, reconnaît avoir fait le travail de rédaction demandé par ses professeurs en y accordant peu d'attention et de temps.

« *Elève 2 : Moi je l'ai fait vite-fait en fait.*

A : Tu as fait plus une liste ou tu as fait vraiment un petit texte ?

Elève 2 : J'ai fait un petit texte. [...] J'ai fait ça jeudi soir. »

Les élèves 3 et 4 avaient quant à elles des réponses différentes à offrir. En effet, étant élèves de fin de cycle (classe de Terminale), elles avaient une plus grande expérience de périodes de formation en milieu professionnel. Il leur a été demandé notamment d'expliquer la façon dont elles procédaient lorsqu'elles avaient un travail scolaire à effectuer en lien avec leur expérience de stage. L'élève 3 souligne pour elle la nécessité de recueillir quotidiennement des informations.

« Elève 3 : J'écris juste au niveau du rapport et ce que j'ai fait dans la journée mais c'est tout. [...] Je prends des photos oui, et après sinon pour le matin, je fais ça le midi, et pour l'après midi, je fais ça le soir. Comme ça, j'ai pas besoin de me rappeler ce que j'ai fait le matin. »

L'élève 4 semble procéder d'une façon similaire pour l'élaboration de ses rapports de stage :

« Elève 4 : On a un document, ils nous mettent des questions, et puis après il faut demander comment notre maître de stage il fait. Donc là, je m'embête pas à faire une phrase, je marque les mots et puis voilà. Et après c'est à rédiger sur ordinateur que je vais faire mes phrases. »

Chez ces deux élèves, l'activité diachronique a donc du sens : la première phase est liée à un recueil de données, et la seconde à la mise en forme de ces données. Lorsqu'on lui demande de se projeter dans l'utilisation d'un outil de type « carnet de bord », l'élève 4 souligne bien en quoi la phase de recueil de données, de prise de notes, est importante selon elle :

« A : Est-ce que tu écrirais un peu tous les jours, ou est-ce que tu écrirais plutôt à la fin du stage ?

Elève 4 : Par période de stage je pense.

A : Ok, et comment tu ferais, est-ce que tu mémoriserais ?

Elève 4 : Non je marquerais sur un papier. [...] Ouais, au bout de deux semaines, même là même au bout d'une semaine, quand il faut remplir le journal de bord : « qu'est ce que vous avez fait ? », au bout d'une semaine parfois on oublie déjà ce qu'on a fait, par exemple on est le vendredi, et le mercredi on a déjà oublié. Donc il vaut mieux marquer. »

Nous voyons donc que les élèves perçoivent l'aspect important de la phase de recueil de données. La volonté de finaliser le travail une fois le stage fini est également exprimée. Les deux temps de l'activité d'écriture diachronique leur semblent donc naturels. Cela nous pousse à nous interroger sur la forme de l'outil proposé, qui pourrait intégrer cette double dimension de l'activité d'écriture qu'implique l'élaboration d'un carnet de bord.

Les éventuelles limites

Les élèves ont été amenés à s'interroger sur la faisabilité, selon eux, de la tenue d'un carnet de bord lors de leurs périodes de stage. Pour l'élève 2, éprouvant des difficultés à l'écrit, l'inconvénient est la longueur du texte demandé, et par conséquent, on peut le supposer, de la difficulté de la tâche, ou encore du caractère ennuyeux que cela implique pour lui :

Elève 2 : « Un peu mais le problème c'est qu'avec le stage, on fait beaucoup de choses, du coup, ça ferait un grand texte. »

Le même élève souligne un problème qui pourrait se poser à la rédaction d'un carnet de bord, en se projetant dans son utilisation (dans son cas, il s'agit de stages sur des exploitations laitières) :

« Elève 2 : Et ce serait répétitif. Parce que, souvent dans le stage, imaginons on traite le matin, et on va traire le soir. Et le lendemain on va retraire le matin, on va retraire le soir. On fait souvent les mêmes choses. »

D'autre part, l'élève 3 souligne la difficulté à s'investir dans un travail scolaire durant la période de stage :

« Elève 3 : Mais du coup bah, à ces moments-là j'ai pas trop le temps d'écrire, parce qu'avec le stage et la fatigue... »

Cet élément est intéressant car il oriente la réflexion dans la conception d'un outil vers une activité effectivement scindée en deux temps, et l'articulation de deux outils distincts. Le premier, servant au recueil d'information, en amont de la rédaction, devra donc prendre en compte ces facteurs de temps limité et de fatigue que les élèves peuvent éprouver pendant leurs périodes de formation en milieu professionnel.

III.2.B.e. DU POINT DE VUE DES ENSEIGNANTS

Dans le cadre de notre recherche, nous nous sommes également entretenus avec deux enseignants, le premier d'agronomie et la seconde de français. Ces deux professeurs ont été choisis car ils sont tous deux professeurs dans les classes des élèves interrogés.

La place de l'écrit dans les filières professionnelles agricoles

Ces deux professeurs mettent tous deux en avant l'importance de l'écrit dans les filières professionnelles.

Professeur 1 : « Donc là-dessus l'écrit, il est important dans le sens où déjà il y a des mots techniques, à apprendre à connaître. Il y a des manières de s'exprimer et d'utiliser ces mots, parce que voilà, c'est du domaine professionnel. Et puis je pense aussi plus tard c'est justement le fait de bien savoir écrire de bien savoir poser ses idées, c'est... ils ont besoin dans le monde agricole d'avoir une certaine ouverture sur l'extérieur, sur le monde qui les entoure. »

Ce professeur d'agronomie précise également l'importance de l'écrit, avant même l'entrée dans le monde du travail.

Professeur 1 : « Non déjà je pense tout simplement, déjà avant même le boulot, je pense déjà à la poursuite d'études. Maintenant un bac pro en général, il va poursuivre en BTS. Donc de toute façon, il faut qu'il ait un bon niveau en français parce que ces matières-là, en BTS, les matières générales ça pardonne pas en BTS. C'est très souvent la cause d'arrêt prématuré d'un élève en BTS, parce qu'il suit pas en matières générales. »

La professeure de français souligne toutefois que les élèves ne partagent pas tous cette vision, du moins avant l'arrivée en BTS.

Professeur 2 : « Selon moi oui [l'écrit est important], selon eux non. Alors là, on est pas du tout sur la même longueur d'ondes. Moi je le répète assez souvent en plus [...] Pas seulement [vie] professionnelle, privée aussi, ils auront toujours à écrire, c'est pas fini l'écrit. »

La vision des professeurs des difficultés des élèves à l'écrit

Pour le professeur d'agronomie, les élèves rencontrent en effet pour certains des difficultés importantes à l'écrit, notamment dans la structuration de leurs phrases.

Professeur 1 : « Parce que parfois tu sais en seconde pro, parfois tu as des élèves qui viennent de ... on va dire qui ont des tout petits niveaux. Et puis qui du coup, déjà faire sujet-verbe-complément parfois c'est déjà très compliqué. »

Pour la professeure de français, qui constate elle aussi des difficultés, les problèmes des élèves se situent à différents niveaux.

Professeur 2 : « Ils ne savent pas développer, expliquer pourquoi ils ont apporté tel mot quoi. Une petite phrase, ça y est pour eux, c'est fait. C'est pour ça qu'ils arrivent à des écrits très courts. Ils n'arrivent pas à atteindre la longueur qu'on souhaite quoi. Ils ne savent pas développer. »

Selon elle, le rapport au langage et à l'écrit en particulier est très pragmatique.

Professeur 2 : « Je crois surtout que ça ne les intéresse pas, c'est tout, ils ne voient pas l'intérêt. Eux ils sont dans le pragmatique, le terre-à-terre. Donc faire du beau, ça les intéresse pas. Ça n'a aucun intérêt. Parce que, eux, ce qu'ils voient, c'est le côté : « est-ce que ça m'est utile ? ». Ils ne pensent qu'à ça en fait. »

Cette réflexion fait en effet écho à l'entretien avec l'élève 1 par exemple. Si celui-ci avait un bon rapport à l'écriture, l'écrit était uniquement fait sur le temps scolaire, comme outil, support des apprentissages. L'aspect esthétique de la langue n'est pas ou peu envisagé :

Professeur 2 : « Alors quand je leur demande de faire un petit effort de style, alors ça, ils savent pas faire. Faire des belles phrases, ils savent pas ce que c'est. Ou ils veulent pas quoi, ça ne les intéresse pas. »

Loin d'être anodine, c'est vision pragmatique du langage est un facteur limitant de progression et de complexification du langage. Ainsi, la perception d'une dimension esthétique dans la langue est un premier pas vers un recul réflexif sur le langage, propice au développement de la capacité d'abstraction et de réflexion.

Selon cette professeure de français, le rapport des élèves à l'écrit n'est toutefois pas un frein pour les élèves dans l'écriture.

Professeur 2 [concernant le rapport à l'orthographe des élèves]: « Ah bah là... Alors ça, je pense pas que ce soit un complexe, c'est pas ça qui les freine. Non ça les dérange pas

d'écrire comme ils parlent. Je ne pense pas que ce soit ça. C'est plus trouver quoi écrire. Non, non je pense qu'ils complexent pas du tout. »

Nous voyons que ce point ne reflète pourtant pas les résultats des entretiens avec les élèves.

Un carnet de bord en période de stage : la convergence de différents objectifs

La mise en place d'un carnet de bord, nous l'avons vu, semble être intéressante dans la mesure où la pratique professionnelle paraît être une source de motivation importante pour les élèves. Un des objectifs des entretiens avec les professeurs était de déterminer si eux-mêmes pouvaient y voir un intérêt pour l'enseignement de leur discipline.

Pour la professeure de français, ce type d'outil serait tout à fait légitime vis-à-vis des objectifs d'enseignement de sa matière :

Professeur 2 : « Bah oui c'est vrai qu'on est on est quand même... dans les référentiels on nous suggère ça, comme activité, de faire des écrits pratiques... Oui ça pourrait se faire, évidemment. »

Pour le professeur d'agronomie, un tel outil pourrait également venir renforcer la démarche de recueil d'information des élèves sur le terrain :

Professeur 1 : « Mais la plupart du temps là où ça coince, c'est qu'ils ne posent pas assez de questions, donc il leur manque des infos. »

Il constate ce problème lors de sorties pédagogiques également.

Professeur 1 : « Enfin, de mon expérience de prof, un élève si tu dis pas de prendre des notes il le fera pas de lui-même. C'est compliqué, à part un ou deux élèves mais globalement il faut systématiquement leur redire. »

La première phase de travail, qui consisterait à regrouper suffisamment d'informations pour permettre ensuite la structuration en carnet, apparaît donc comme un moment-clef. Cette étape, qui requiert notamment de l'autonomie, semble donc nécessiter un travail particulier d'accompagnement des élèves.

Le fait d'accompagner les élèves dans la phase de rédaction, au retour du stage, est évoqué avec la professeure de français. Selon elle, il est plus cohérent en effet de ne

commencer la mise en forme et la rédaction qu'au retour du stage, tant pour des raisons d'accompagnement que pour des raisons liées à la contrainte horaire induite par le stage.

Professeur 2 : « C'est mieux, parce que tout seul, c'est quand même difficile. Ils sont plus dans le concret quand ils sont en stage, ils ne pensent pas au côté scolaire. Ils ont beaucoup de mal déjà à récolter leurs documents, à penser aux questions pour leurs fiches-épreuve et tout donc... Je veux pas leur donner un truc en français en plus... je ne l'imagine pas bien. [...] En plus c'est des journées éprouvantes, donc ils sont fatigués le soir. Je ne leur demanderai jamais ça pendant le stage. Par contre, expliquer avant ce qu'ils ont à faire donc pendant le stage, tu vois, ce qu'il faut observer ce à quoi il faut penser, parce qu'après on le réutilisera en cours et on fera ceci, cela. Oui il faut leur expliquer avant. »

Pour le professeur d'agronomie, en faisant le parallèle avec les rapports de stage dont il aide à la rédaction, observe que deux attitudes sont possibles : un accompagnement directif ou un accompagnement laissant plus de place à l'autonomie de l'élève.

Professeur 1 : « Après là, le problème c'est qu'on a deux écoles. C'est qu'il y a des collègues qui préfèrent ne pas du tout les aider à mettre en forme, [ils considèrent que] c'est à eux de mettre en forme. Et il y a moi par exemple, qui préférerais leur mettre un schéma préétabli, et qu'ils n'aient plus qu'à le remplir. Alors, la première méthode elle est louable sauf que moi ce que je vois depuis que je suis arrivé à Coutances [depuis cette année], c'est que les élèves, ils n'y arrivent pas. Ils n'arrivent pas à mettre en forme. Tu as beau leur dire il faut faire comme ça, sans formaliser forcément, ils sont incapables de le faire. Si tu formalises, tu leur donnes un tableau avec « là tu dois mettre ça, là tu dois mettre ça, là tu dois mettre ça »... En fait, un élève, allez à part des bac S et des bac STAV, en bac pro, en seconde pro par exemple, j'ai quand même l'impression que si tu jalannes pas au maximum, ils ont du mal. »

Ces deux possibilités peuvent nous faire réfléchir sur la façon de guider les élèves, tant dans le travail de recueil que dans la phase de mise en forme du carnet. Si le professeur 1 caractérise de « louable » la volonté de laisser plus d'autonomie aux élèves, c'est bien qu'elle a en théorie un intérêt plus grand à ces yeux. Toutefois, par réalisme, il choisit pour sa part d'être plus directif.

Il est intéressant dans notre cas de se questionner sur l'objectif d'apprentissage visé par la mise en place du carnet de bord. Si l'objectif se cantonne à l'engagement dans

l'écriture, il ne serait pas en effet excessivement dommageable de guider la démarche des élèves. Toutefois, nous pourrions prendre en considération l'intérêt d'un apprentissage plus large, non sans lien avec l'activité d'écriture elle-même, et qui serait lié à la définition d'un objectif et des étapes pour le réaliser, par l'élève lui-même. Comme le mentionne le professeur, cette possibilité est bien évidemment liée aux capacités initiales des élèves, et nous pourrions également y ajouter la contrainte de temps, qui empêche parfois la mise en place de démarches élaborées par les élèves eux-mêmes, dans une perspective constructiviste.

IV. DISCUSSION

Ce qui semble se dégager de ces entretiens est notamment la nécessité de penser la mise en place d'un carnet de bord comme une activité instrumentée se déroulant en diachronie : un premier temps de recueil de données sur le terrain et un second temps de mise en forme et d'écriture. La question que l'on peut se poser est : à quelle point ces pratiques sont-elles imbriquées l'une et l'autre ? En effet, nous pouvons nous demander si cette activité de carnet de bord ne nécessite pas en réalité deux outils différents. En effet, une activité instrumentée est un moyen de médiatiser du savoir. En l'occurrence, les savoirs médiatisés sont de deux ordres : la conservation d'informations sur les situations vécues durant le stage, puis dans un second temps l'apprentissage de la mise en forme à travers l'écriture sous une forme littéraire. Ces deux temps sont différents par bien des aspects. L'entretien avec la professeure de français semble confirmer que le temps d'écriture nécessite un important accompagnement des élèves. A l'inverse, le recueil de données, pendant la période de stage, ne peut s'effectuer que de manière autonome. En tant qu'étape-clef de la démarche, l'outil conçu pour ce recueil semble nécessiter une réflexion particulière, dans la mesure où la façon dont va être pensé l'outil va conditionner la qualité de la médiatisation des savoir en jeu.

Pour ce qui est de l'artefact, de l'objet technique nu, les entretiens n'ont pas permis de dégager une tendance nette : les élèves interrogés apprécient l'écriture papier, en carnet ou sur feuilles volantes, mais aussi sur traitement de texte pour certains.

Réfléchir à ce que pourrait être l'instrument utilisé par les élèves nous permet de nous projeter dans des schèmes d'utilisation. Comme nous l'avons évoqué, la première partie du carnet de bord s'effectue à travers le recueil de données lors de la période de stage. C'est une

période qui se caractérise par l'autonomie des élèves. Certains schèmes d'utilisations doivent donc être pensés afin d'être explicites pour les élèves : quelles informations doivent-ils recueillir ? Sous quelle forme faire leur recueil : annotations, rédaction, structuration... ? Doivent-ils recueillir également des informations visuelles (photos, schémas) ? Il est aussi important que les élèves aient à l'esprit l'objectif final visé par le carnet de bord, à savoir la mise en texte. De cette manière, une plus grande liberté peut leur être laissée à travers d'éventuels schèmes d'utilisations personnels qui leur sembleraient en adéquation avec l'objectif visé, mais pas anticipé par leurs professeurs.

De plus, nous avons vu à travers les entretiens que la mise en place d'un tel outil nécessitait la prise en compte des conditions dans lesquelles s'effectuent les périodes de formation en milieu professionnel. En effet, ce sont pour des élèves des périodes denses, et le peu de temps disponible et la fatigue qu'elles génèrent sont des éléments revenus dans les entretiens avec les élèves et les professeurs. L'outil pour la phase de recueil d'informations doit donc prendre en compte ces facteurs et chercher à aboutir à un recueil efficace, mais néanmoins suffisant pour favoriser la richesse de la deuxième phase (structuration et rédaction).

Concernant ce deuxième temps, une de nos interrogations était de savoir si l'expression à la première personne, comme dans un carnet de bord standard, était de nature à favoriser ou à inhiber l'implication dans l'écriture des élèves. A cette question, il semble difficile de répondre suite aux entretiens. En effet, les élèves semblent pratiquer l'écriture à la 1^{ère} et à la 3^{ème} personne du singulier sans relier l'une ou l'autre à des difficultés particulières. La 1^{ère} personne, dans la mesure où elle est le support d'expériences personnelles, semble toutefois paraître plus facile à certains. Toutefois, il est intéressant de noter qu'à l'inverse, leur professeur de français note la difficulté de ces adolescents à s'exprimer en leur nom propre, à la première personne. Elle attribue cette retenue à l'importance que peut avoir pour un adolescent l'appartenance à un groupe, et la peur du regard que l'on peut porter sur lui ou elle, en tant qu'individu. Selon leur professeur, cet aspect est particulièrement marqué à l'oral. Il semblerait donc qu'un carnet de bord dans lequel les élèves s'exprimeraient à la première personne ne serait pas nécessairement problématique pour eux. De plus, il pourrait même être un moyen d'offrir un espace plus important d'expression personnelle à ces adolescents.

V. LES APPLICATIONS POSSIBLES : INTERETS ET LIMITES DE LA RECHERCHE

Nous voyons que ces entretiens nous permettent d'avoir des éléments sur lesquels réfléchir pour la mise en place d'un outil de type carnet de bord. Toutefois, il est important de rappeler les limites de cette recherche. Les élèves et les professeurs qui ont été interrogés restent malgré tout peu nombreux. De plus, il faut rappeler que ces élèves interrogés ont été choisis entre autres car ils suivent un cursus lié à l'agriculture. Nous pensions en effet que leur attachement à leur orientation professionnelle serait plus fort car étroitement liée à un mode de vie. Cette hypothèse est contestable en elle-même. Toutefois, nous pouvons nous demander si des élèves appartenant à d'autres filières de l'enseignement agricole (services, aménagement, agroéquipements...) auraient eu des réponses similaires.

Les entretiens avec les élèves mettent en avant une dimension affective forte entre les élèves et l'écriture, et une pratique personnelle sans doute plus importante que celle supposée par les professeurs. En effet, trois élèves sur les quatre interrogés écrivent ou ont écrit de manière régulière pour leur plaisir personnel. Il est intéressant de noter que dans notre cas, les deux élèves jugés en difficultés avec l'écriture font partie des élèves ayant écrit régulièrement de manière personnelle, et que l'élève n'ayant jamais eu cette pratique est par ailleurs jugé « à l'aise » avec l'écrit par ses professeurs. Ainsi, à l'échelle de cette très modeste recherche, il n'y a pas de corrélation entre les pratiques personnelles d'écriture et le niveau scolaire pour cette activité, telle qu'elle est évaluée par les professeurs.

Il apparaît également très important de définir de manière précise les objectifs d'apprentissage visés par l'élaboration d'un outil de type « carnet de bord ». Nous voyons que les versions utilisées actuellement dans l'établissement dans lequel s'est déroulée l'enquête ont pour objectif principal la synthèse des activités réalisées, ou le recueil d'informations sur l'entreprise ayant accueilli l'élève. Il est envisageable d'imaginer un outil ayant des objectifs croisés entre les différentes disciplines. Toutefois, nous voyons que l'outil doit alors être pensé à partir de ces objectifs. Un tableau récapitulatif ou une liste de questions, par exemple, ne peuvent en aucun cas permettre à l'élève de s'investir de manière personnelle dans une écriture, et ainsi d'améliorer ses capacités rédactionnelles, objectif initial que nous avons fixé en ayant comme angle d'approche la didactique du français. La réflexion sur l'outil doit donc

avoir pour point de départ une série d'objectifs prédéfinis qu'ils soient mono ou pluridisciplinaires

Les résultats de la recherche attirent notre attention sur un élément important qui n'avait pas nécessairement été anticipé. La période de stage constitue un temps fort de la formation des apprenants, dont beaucoup de professeurs, notamment en matière techniques, cherchent à tirer profit. Cela constitue même parfois une nécessité car une partie des examens des diplômes professionnels demande aux élèves d'utiliser leur vécu professionnel comme support de certification. Cela s'est bien traduit dans nos entretiens par le fait que les élèves et les professeurs ont mentionné la densité de travail à effectuer pendant ces périodes, ainsi que la difficulté pour eux de réunir les informations nécessaires à la réalisation de leur travail. Cet aspect ne doit pas être négligé, et irait donc dans le sens de favoriser la mise en place d'un outil ayant des objectifs interdisciplinaires.

Si l'outil élaboré peut être à la croisée d'intérêts disciplinaires, il peut également permettre à l'élève de développer des capacités qui seraient au-delà de ceux-ci. Le professeur d'agronomie interrogé soulève une question intéressante qui est celle de l'accompagnement dans la mise en forme des rapports de stage. Il se dit notamment contraint par les difficultés des élèves à donner un cadre très strict à suivre afin de les aider à structurer leur écrit. Mais ne pourrait-on pas supposer que l'apprentissage de cette structuration pourrait être elle-même un objectif de l'utilisation d'un carnet de bord ? En ce sens, nous pourrions réfléchir à un temps consacré à l'élaboration avec les élèves de l'outil. Cette démarche aurait trois intérêts principaux :

- permettre aux élèves d'acquérir la capacité de planifier un travail dans le temps et de savoir s'équiper d'outils efficaces.

- élaborer un support au plus près de ses utilisateurs.

- engager les élèves dans le suivi du stage sous forme d'un projet, de nature à susciter leur adhésion et donc à renforcer l'implication personnelle et affective dans l'écriture.

CONCLUSION

Ainsi, cette recherche nous a permis d'appréhender avec davantage de précisions ce que pouvait impliquer la mise en place d'un carnet de bord pendant les périodes de stage en

entreprise pour des élèves en formation professionnelle. Le but de ce dispositif serait de faciliter l'engagement dans l'écriture pour des élèves parfois en difficulté avec l'écrit, à travers le support motivant que peut constituer leur choix d'orientation. Le carnet de bord constitue donc à proprement parler un outil d'apprentissage et l'activité d'écriture est donc dans ce cadre un apprentissage médiatisé par l'outil que constitue le carnet.

Les entretiens que nous avons réalisés avec quatre élèves et deux de leurs professeurs nous ont permis de définir de façon plus précise la nature des activités d'apprentissage mobilisées à travers l'utilisation d'un carnet de bord lors de la période de stage, ainsi que les contraintes afférentes.

Dans le prolongement des recherches actuelles en didactique (Bucheton, 2002 ; Delcambre, 2007), nous avons pu établir lors des entretiens que la dimension affective tient en effet une place centrale dans l'investissement dans l'écriture. Les entretiens font apparaître que le fait d'écrire sur l'activité professionnelle, source de grand intérêt chez les élèves interrogés, est apparemment de nature à susciter leur adhésion à l'activité de carnet de bord, et donc par ce biais à l'écriture elle-même.

Nous avons également pu établir à travers les entretiens avec les professeurs que l'activité de rédaction d'un carnet de bord est bien à envisager comme une activité instrumentée effectuée en diachronie : le temps du recueil de données et le temps de la mise en forme. Les entretiens, tant avec les élèves que les professeurs ont permis d'établir l'importance de la première phase puisqu'elle est effectuée en autonomie par les élèves durant le stage, qui plus est dans une période particulièrement intense physiquement et intellectuellement pour eux. Nous avons donc établi qu'il est essentiel d'utiliser un outil pendant le stage permettant à l'élève de recueillir de manière efficace et synthétique le matériau qui servira ensuite à la mise en texte.

Il est également apparu que la convergence de nombreux objectifs, de formation aussi bien que certification, est associée aux périodes de stage. La rédaction d'un carnet de bord gagnerait alors à être envisagée comme outil pluridisciplinaire, visant aussi bien l'ancrage de connaissances pratiques et théoriques que l'amélioration des capacités organisationnelles et rédactionnelles des élèves. L'engagement dans l'écriture n'en serait que plus grand, car au cœur d'une réalisation d'ensemble, où elle trouverait une place centrale.

Il pourrait être intéressant d'étendre cette recherche à d'autres publics en formation, notamment ceux des CFA (Centres de Formation d'Apprentis). Le lien à l'activité professionnelle est encore plus grand pour les apprenants de ces centres, dans la mesure où ils sont également salariés. L'utilisation d'un carnet de bord pourrait dans leur cas présenter un réel atout de suivi tout au long de la formation dans l'alternance entre leur centre de formation et leur entreprise. Cela fournirait l'occasion d'un travail filé tout au long de l'année dans lequel le français et le développement des capacités scripturales des élèves pourrait avoir une place centrale.

D'un point de vue plus personnel, cette recherche m'a donné l'occasion de me pencher de manière spécifique sur la didactique de l'écriture. Les entretiens conduits auprès des élèves ont été d'une grande richesse pour moi. Ils m'ont notamment permis d'accéder aux représentations que les élèves peuvent avoir de l'écriture, et du rapport qu'ils entretiennent à cette activité, tant sur le temps personnel que sur le temps scolaire. Les entretiens ont été d'autant plus précieux que les données qui en ont émergé sont très difficiles à obtenir dans le cadre des échanges en classe. La notion d'investissement dans l'écriture me paraît essentielle, comme levier initial permettant ensuite une motivation intrinsèque des élèves pour l'activité d'écriture, très précieuse pour la jeune professeure que je suis, mais aussi source d'un moteur fondamental pour les élèves face à des capacités d'écriture complexes.

Enfin, la conduite des entretiens, tant avec les élèves qu'avec les enseignants, m'a confortée dans l'idée que faire le lien entre l'activité professionnelle future de ces élèves et les savoir-être qui sont associés à l'enseignement du français sont un enjeu majeur pour les élèves d'aujourd'hui et la société de demain. Cette recherche m'a amenée à prendre conscience de manière aigüe que le pont que le carnet de bord permet entre ces deux mondes, le monde scolaire et le monde professionnel, est fondamental pour la formation de futurs acteurs éclairés, capables de faire preuve entre autre de sensibilité, de recul et d'esprit critique.

BIBLIOGRAPHIE

- Barré-de Miniac, C. (2001). De l'école au lycée : Liens ou ruptures entre les pratiques extrascolaires et les pratiques scolaires d'écriture ? *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 23(1), 93-109. <https://doi.org/10.3406/reper.2001.2359>
- Barré-de Miniac, C. (2002). Du rapport à l'écriture de l'élève à celui de l'enseignant. Où l'élève interroge l'enseignant. *Recherches & éducatives*, 2. <http://journals.openedition.org/rechercheseducations/283>
- Bationo-Tillon, A., Folcher, V., & Rabardel, P. (2010). Les instruments transitionnels : Une proposition pour étudier la diachronie des activités narratives. *Activites*, 07(2). <https://doi.org/10.4000/activites.2437>
- Brossard, M. (2017). Chapitre 2. Les deux racines de la pensée verbale. In *Vygotski : Lectures et perspectives de recherches en éducation* (p. 42-52). Presses universitaires du Septentrion. <http://books.openedition.org/septentrion/14165>
- Bucheton, D., & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : Un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, 3(vol 3-n°3), 29-48. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.543>
- CNESCO, Ifé/ENS de Lyon. (2018). *Dossier : Écrire et rédiger*. <https://www.cnesco.fr/fr/ecrire-et-rediger/>
- Crinon, J. (2017). « Écriture (apprentissage de l') ». In Van Zanten, A. *Dictionnaire de l'éducation*. PUF
- Delcambre, I. (2007). Du sujet scripteur au sujet didactique. *Le français aujourd'hui*, n° 157(2), 33-41.

- Dominique Bucheton. (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture*. Retz.
<https://doi.org/10.14375/NP.9782725633176>
- Doquet-Lacoste, C. (2006). L'objet insaisissable : L'écriture sur traitement de texte. *Genesis (Manuscrits-Recherche-Invention)*, 27(1), 35-44. <https://doi.org/10.3406/item.2006.1385>
- Garcia-Debanc, C., & Fayol, M. (2002). Des modèles psycholinguistiques du processus rédactionnel pour une didactique de la production écrite. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 26(1), 293-315. <https://doi.org/10.3406/reper.2002.2409>
- Gillet, G. (2014). Approche instrumentale de l'activité d'enseignement en sciences et techniques des agroéquipements : Le cas d'une formation professionnelle agricole. *Université Toulouse Le Mirail- Toulouse II*.
- Guernier, M.-C., Miniac, C. B., Brissaud, C., & Mout, T. (2017). *Ces lycéens en difficulté avec l'écriture et avec l'école*. UGA Editions. <http://journals.openedition.org/lectures/23348>
- Hayes, J., & Flower, L. (1980). Identifying the organization of writing processes. In *Cognitive Processes in Writing* (p. 3).
- Joannidès, R. (2014). *L'écriture électronique des collégiens : Quelles questions pour la Didactique du Français ?* <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01113821>
- Juel, C., Griffith, P. L., & Gough, P. B. (1986). Acquisition of literacy : A longitudinal study of children in first and second grade. *Journal of Educational Psychology*, 78(4), 243-255.
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.78.4.243>
- Kaufmann, J.-C., & Singly, F. (de). (2014). *L'enquête et ses méthodes : L'entretien compréhensif* (3e éd.). Nathan.

- Marie-France Bishop, & Doquet-Lacoste, C. (2007). *Place et statut du récit dans les « écrits intermédiaires » à l'école : Carnets de lecture, carnets d'expériences et d'observations—Persée*. https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_2007_num_133_1_2144
- Pasquier, D. (2015). La communication numérique dans les cultures adolescentes. *Communiquer. Revue de communication sociale et publique*, 13, 79-89.
- Perret, C., & Massart-Laluc, V. (2013). Prendre en compte les pratiques personnelles d'écriture numérique des élèves en lycée professionnel. *Le français aujourd'hui*, 183(4), 105. <https://doi.org/10.3917/lfa.183.0105>
- Piolat, A. (2010). Approche cognitive de la prise de notes comme écriture de l'urgence et de la mémoire externe. *Le français aujourd'hui*, n° 170(3), 51-62.
- Rabardel, P., & Vérillon, P. (1985). *Relations aux objets et développement cognitif*. A. Giordan, J.-L. Martinand. <http://artheque.ens-cachan.fr/items/show/1213>
- Rabardel, Pierre. (1995). *Les hommes et les technologies; approche cognitive des instruments contemporains*. Armand Colin.
- Sauvayre, R. (2013). *Les méthodes de l'entretien en sciences sociales*. Dunod.
- Serres, M. (2012). *Petite Poucette—Michel Serres*. Editions Le Pommier.
- Shanahan, T. (2006). *Relations among Oral Language, Reading, and Writing Development* (p. 171-183). The Guilford Press.
- Winnicott, D. W. (1971). *Objets transitionnels et phénomènes transitionnels. Jeu et réalité*. Gallimard.

ANNEXES

Annexe 1 : Grille d'entretien avec les élèves

Annexe 2: Grille d'entretien avec le professeur de français

Annexe 3: Grille d'entretien avec le professeur d'agronomie

Annexe 4: Transcription de l'entretien: élève 1

Annexe 5: Transcription de l'entretien: élève 2

Annexe 6: Transcription de l'entretien: élève 3

Annexe 7: Transcription de l'entretien: élève 4

Annexe 8: Transcription de l'entretien: professeur 1

Annexe 9: Transcription de l'entretien: professeur 2

Annexe 1 : Grille d'entretien avec les élèves

Questions	Objectifs
<p><u>1^{er} temps</u></p> <p><u>Entretien compréhensif non directif</u></p> <p>Questions ouvertes concernant le rapport de l'élève à l'écriture. Insister sur la dimension personnelle, essayer d'atteindre le ressenti.</p> <p>➔ Lancement : « que signifie écrire pour toi ? »</p> <p>Thématiques possibles :</p> <ul style="list-style-type: none"> -Relation à l'écriture (images associées, sentiments, impression, vision d'ensemble) -Vécu de l'élève face à l'écriture (dans la vie de tous les jours, en classe) -Ecriture scolaire/écriture personnelle -Ecriture personnelle : sur soi/sur d'autre ? invention/communication ? créative/utilitariste ? jeu, expression, Catharsis ? sur soi/sur quelque chose d'extérieur ? si plaisir, à quel moment : en amont, pendant, résultat final ? Travail de révision/améliorations ? -Quel rapport au fait d'être lu ? (suivant écriture perso ou scolaire ?) -Ecriture par besoin ou envie ? 	<p>Accéder aux représentations de l'élève, à son rapport à l'écriture de manière assez large</p>
<p><u>2^{ème} temps</u></p> <p><u>Entretien semi-directif</u></p> <p>Quels peuvent être les obstacles à l'engagement dans l'écriture ?</p> <p>Quel support permettrait de les engager dans l'écriture ? (« si tu devais écrire... ? ») : numérique/papier ; feuilles volantes/carnet ? un seul support ou variété ? rapport affectif/esthétique est-il important ?</p> <p>Quel thème ? Place de la partie pro ?</p> <p>Quelle place en tant que narrateur/ narration personnelle ? Parler d'eux ou de quelque chose qui leur est extérieur ? (écriture sur soi/ sur d'autres choses ?)</p> <p>Utilisation d'un carnet de bord en stage : est-ce que ça t'intéresserait, si oui comment penses-tu que tu pourrais l'utiliser ? (question de l'artefact et des schèmes d'utilisation)</p>	<p>Dégager des leviers de motivations possibles et définir l'outil qui serait adapté à la pratique de l'écriture</p>

Annexe 2: Grille d'entretien avec le professeur de français

Questions	Objectifs
<p><u>1^{er} temps</u></p> <p><u>Entretien compréhensif non directif</u></p> <p>Quel est selon vous le rapport des élèves à l'écriture ?</p> <p>Quelles difficultés rencontrées par les élèves ?</p> <p>Qu'est-ce qui fonctionne pour les faire écrire ?</p> <p>Quelle place pour l'écrit dans le monde professionnel selon vous ?</p> <p>Quel rapport à l'écriture en particulier des élèves reçus en entretien ?</p>	<p>Identifier la représentation que le professeur a des élèves dans leur rapport à l'écriture.</p>
<p><u>2^{ème} temps</u></p> <p><u>Entretien semi-directif</u></p> <p>Question de l'outil, du support</p> <p>Est-ce que la mise en place d'un carnet de bord ayant pour support la pratique professionnelle semble envisageable ? légitime vis-à-vis de l'institution (programmes ?)</p> <p>Comment un professeur de français pourrait l'exploiter selon vous ?</p> <p>Selon vous, quel support pour quels schèmes d'utilisation ? Mise en pratique, contrôle, utilisation, évaluation ?</p>	<p>Voir comment serait perçu le support, et quelle façon le prof de français l'utiliserait.</p>

Annexe 3: Grille d'entretien avec le professeur d'agronomie

Questions	Objectif
<p><u>1^{er} temps</u></p> <p><u>Entretien compréhensif non directif</u></p> <p>Quelle place de l'écrit en agronomie selon vous ? Quelle utilisation en cours/ sur le terrain ?</p> <p>Quelle place pour l'écrit dans le monde professionnel selon vous ? Quelle application / utilisation (autour du niveau bac) ?</p> <p>Quel est selon vous le rapport des élèves à l'écriture ?</p>	<p>Réussir à dégager le rapport à l'écriture qui est impliqué par l'enseignement/l'apprentissage de matières techniques.</p>
<p><u>2^{ème} temps</u></p> <p><u>Entretien semi-directif</u> (Question du support, de l'outil)</p> <p>Comment sont mis en place les retours de stage ? Comment sont exploités leurs acquis lors des stages ?</p> <p>Quelle est la place de l'écrit dans ce processus de retour de stage ?</p> <p>Outil type carnet de bord (2nde CEC) Comment sont utilisés ces supports au retour de stage ? (en agronomie en particulier)</p> <p>Quel pourrait être le support idéal selon vous, pour concilier l'intérêt de votre matière et celle de l'amélioration de l'écrit (français).</p> <p>Est-ce que les enrichir pourrait être profitable (<u>recueil de données</u> sur le terrain/mise en forme postérieure) ?</p> <p>Quel support pour quels schèmes d'utilisation ? Mise en pratique, contrôle, utilisation, évaluation ?</p>	<p>Déterminer si l'outil semble profitable/exploitable pour l'enseignant technique ; de quelle manière ?</p>

Annexe 4: Transcription de l'entretien: élève 1

A : *Ok donc dans un premier temps j'aimerais bien que tu m'expliques un peu, que tu me dises ce que c'est que pour toi qu'écrire en général. Qu'est-ce que ça... tu peux dire différentes choses, est-ce que ça suscite des sensations particulières, des émotions...*

ELÈVE 1: Euh, bah, ça dépend. Bah moi perso j'aime bien écrire. Euh...

A : *Oui, donc plutôt, plutôt un plaisir alors en général ?*

ELÈVE 1: Oui en général plutôt un plaisir.

A : *Tu écris à la maison, tu écris plutôt à l'école ou un peu les deux ?*

ELÈVE 1: Bah j'écris les deux, pour faire mes leçons, j'écris chez moi, et aussi pour les cours. Sinon ça m'arrive d'écrire autre chose : pour des trucs de stages ou des choses comme ça.

A : *Faire des rapports ou des choses comme ça ?*

ELÈVE 1: Ouais, voilà.

A : *Ok donc en général c'est quelque chose qui suscite des émotions plutôt du plaisir donc pas forcément des émotions négatives ? Parfois c'est difficile aussi ?*

ELÈVE 1: Oui parfois on est fatigués, où on est en cours, des fois j'écris à la va-vite.

A : *Ok mais quand tu es chez toi, que tu as plus de temps là ?*

ELÈVE 1: Oui je prends un certain plaisir à écrire.

A : *Ok et pour toi l'écriture c'est plutôt associé à quoi ? Au monde de l'école ou plutôt à des choses personnelles ?*

ELÈVE 1: Au monde de l'école.

A : *Plutôt au monde de l'école, ok. Et à des disciplines en particulier ou non ?*

ELÈVE 1: Bah le français ... oui le français on écrit un peu plus. Et... [silence] en biologie aussi on écrit beaucoup. Et les maths aussi... et puis voilà.

A : *Ok et toi quand tu écris, alors tu disais tout à l'heure, tu écris pour apprendre des leçons aussi ?*

ELÈVE 1: Euh ouais, aussi je fais des fiches, des petites fiches, de révision.

A : *D'accord, pour mémoriser ?*

ELÈVE 1: Ouais.

A : *Ok. Est ce que pour toi il y a plutôt des impressions, des sensations qui sont liées au fait d'écrire ? Tout à l'heure tu disais que c'est plutôt un plaisir. C'est peut-être moi qui ai dit un plaisir, c'est peut-être exagéré ?*

ELÈVE 1: Bah non, j'aime bien écrire en général.

A : *C'est quoi qui te plaît alors dans le fait d'écrire ?*

ELÈVE 1: Bah je sais pas, peut-être la sagesse de l'écriture...

A : *L'image un peu de l'écrivain ?*

ELÈVE 1: Ouais voilà c'est ça.

A : *D'accord ok. Et est-ce que tu fais alors, tu n'es pas obligé de me dire quoi, des écritures aussi personnelles ? Par exemple, je pensais moi aux réseaux sociaux ?*

ELÈVE 1: Non pas trop. Non, j'ai pas de réseaux

A : *D'accord ok. Pas du tout ?*

ELÈVE 1: Non pas du tout.

A : *Et est-ce que tu utilises les mails ? Ou à ce que tu utilises l'écrit aussi en dehors de l'école pour d'autres pratiques ? Par exemple pour envoyer des cartes postales.*

ELÈVE 1: Euh... les cartes postales, c'est pas souvent, même rare (silence). Non bah chez moi, juste pour faire les leçons. Sinon... rien que ça.

A : *Ok ça marche. Pas de journal intime, de choses comme ça ?*

ELÈVE 1: C'est très rare que je l'utilise. J'en ai un mais c'est très rare.

A : *Tu as eu envie une fois et puis finalement ...?*

ELÈVE 1: Ouais c'est ça.

A : *Ok ça marche. Et par rapport à ça justement, toi tu as quelle vision du fait qu'on te lise ? Est-ce que par exemple quand tu écris quelque chose et que tu vas être... Alors j'imagine que la plupart du temps ce sont tes professeurs qui te lisent peut-être tes parents aussi.*

ELÈVE 1: Euh ouais ouais...

A : *Ça c'est quelque chose, le fait qu'on lise ce que tu as écrit, c'est quelque chose qui te stresse un peu ?*

ELÈVE 1: Euh non pas du tout.

A : *Ok donc tu as plutôt confiance en fait ?*

ELÈVE 1: Ouais.

A : *Plutôt confiance en ce que tu écris. C'est pas un moment qui est stressant quoi. Ok très bien. Donc : ce qu'on a dit un peu. Tu écris beaucoup en fait en relation avec ce qu'on te demande à l'école. Tu écris donc bien sûr en cours. Mais en dehors de l'école, tu écris aussi comme astuce pour apprendre en fait, pour mémoriser.*

ELÈVE 1: Ouais.

A : *Ok. Est-ce que parfois il y a des choses qui t'empêchent de commencer à écrire. Des choses que tu trouves difficiles, des choses qui provoquent en fait chez toi un blocage et à un moment tu as un peu de mal à commencer à écrire ?*

ELÈVE 1: Euh... Je sais pas.

A : *Par exemple, en cours de français, je prends cet exemple que je connais un peu mieux, tu sais quand tu dois faire une écriture d'invention par exemple, une rédaction*

ELÈVE 1: Par exemple, oui j'ai eu ça l'année dernière, c'était un peu compliqué. Parce qu'on a ... je prends l'exemple du brevet : on a un sujet de réflexion. Je sais plus, je crois que c'était au brevet blanc. On devait décrire soit les enfants qui jouent, soit à la campagne soit la ville. Du coup bah, il fallait trouver un peu les ... les idées pour le sujet. Et du coup bah ça, ça bloque. Et aussi, le sujet d'invention, parce qu'on sait pas trop ce qu'on va écrire. Du coup bah faut refaire...ouais.

A : Donc parfois par exemple au moment de commencer c'est un peu difficile c'est ça ?

ELÈVE 1: Ouais.

A : Et qu'est-ce qui t'aide en fait, à vraiment attaquer après ?

ELÈVE 1: Bah... c'est vraiment ...là je vais prendre l'exemple que j'ai donné : c'est repenser à ce qu'on fait qu'on est gamin...

A : D'accord. Et là tu devais comparer, c'est ça, un enfant qui grandit à la ville et à la campagne ?

ELÈVE 1: Non il fallait soit choisir l'enfant qui était à la campagne soit l'enfant à la ville.

A : Ok, et toi tu as choisi quoi alors du coup ?

ELÈVE 1: La campagne.

A : D'accord. Parce que c'est ce que tu connaissais mieux ?

ELÈVE 1: Ouais.

A : D'accord donc tu t'inspires un peu des choses que tu connais pour commencer à inventer.

ELÈVE 1: Ouais.

A : Ok. Est-ce que tu fais des brouillons parfois ?

ELÈVE 1: Euh... c'est très rare. A part si on me le demande mais sinon c'est rare.

A : D'accord. Sinon tu attaques directement ?

ELÈVE 1: Ouais.

A : Ok, tu trouves ça difficile, en termes d'orthographe, il y a pas mal d'élèves qui trouvent ça difficile. Toi ça va par rapport à ça, tu te situes comment ?

ELÈVE 1: Bah perso, moi ça va.

A : Ça va, tu te sens pas trop en difficulté là-dessus. Ok et au niveau des idées alors les idées qui viennent ?

ELÈVE 1: On parle...mettons pour le sujet d'invention ?

A : Oui.

ELÈVE 1: Non ça va...

A : Ça va, tu finis toujours par trouver ?

ELÈVE 1: Ouais.

A : Tu bloques jamais longtemps ?

ELÈVE 1: Non.

A : Ok. Si tu devais écrire, le support idéal ce serait quoi pour toi ? Est-ce que ce serait plutôt écrire dans un cahier, est ce que tu aimes bien ? Ou plutôt sur des feuilles volantes ?

ELÈVE 1: Euh... J'aime bien écrire sur le cahier ... quand je suis en français, ouais ça va. Sinon bah moi j'ai deux classeurs et moi je prends des copies doubles et des copies simples.

A : D'accord.

ELÈVE 1: Et sinon bah en général j'aime bien écrire avec un support. Comme là je prends les copies doubles, une fois qu'elles sont entassées, je commence à écrire, et puis je retourne la feuille...

A : Ok et quand tu écris, mettons, un peu pour t'amuser ou un peu comme le journal là : c'est quoi c'est un cahier aussi, ou c'est un petit carnet ?

ELÈVE 1: Ouais, un petit carnet.

A : Et tu fais quoi ? Tu notes des idées, ou plutôt des phrases ?

ELÈVE 1: Oh un peu des deux.

A : Ok, ça marche. Est-ce que tu penses que si on te demandait d'écrire sur ... donc toi tu es en seconde CEC : c'est pour faire quoi plus tard ?

ELÈVE 1: Travailler en bovins laitiers. Et j'aimerais aussi avoir un atelier moutons.

A : D'accord. C'est ce que font tes parents ou pas du tout ?

ELÈVE 1: Euh...bah mon beau-père est juste ouvrier agricole en bovins laitiers, et en veaux gras. Et parce qu'il est ouvrier du coup il va dans deux fermes différentes.

A : Et par rapport à ça, est-ce que ça te plairait par exemple d'écrire un peu plus sur ce sujet-là ?

ELÈVE 1: Sur l'agriculture ?

A : Oui, sur l'agriculture, sur ce que c'est que le travail de la ferme. Sur des choses en fait qui seraient plus en relation, en français par exemple, écrire sur des choses qui seraient plus en relation avec la partie professionnelle.

ELÈVE 1: Admettons faire un deux trois paragraphes sur l'agriculture ?

A : Oui.

ELÈVE 1: Bah ouais pourquoi pas ?

A : Ça, tu penses que ça te plairait, ou écrire sur autre chose ça t'intéresse aussi ?

ELÈVE 1: Bah plus sur l'agriculture parce que c'est ce que j'aime le mieux. Mais s'il y avait d'autres sujets à faire, oui je l'aurais fait.

A : Ok. Quand tu écris tu préfères parler de toi ou raconter autre chose ? Quand tu inventes par exemple est-ce que tu inventes à partir de choses personnelles ?

ELÈVE 1: Non, non, j'invente.

A : Complètement. Tu préfères parler de choses qui sont un peu extérieures ?

ELÈVE 1: Ouais.

A : *Ok ça marche et donc ma dernière question : au niveau du stage, tu pars en stage la semaine prochaine c'est ça ?*

ELÈVE 1: Oui, la semaine prochaine.

A : *Donc tu vas faire en stage quoi en stage là ?*

ELÈVE 1: Là ça va être Noël...ouais décembre...Pas grand-chose, juste bah faire la traite le matin, et le soir aussi. Et puis vu que les vaches, les animaux seront rentrés, donner à manger.

A : *Ok, et tu connais l'exploitation où tu vas, déjà ?*

ELÈVE 1: Non parce que j'ai trouvé en urgence, enfin j'ai trouvé la semaine dernière, et non je connais pas la ferme. Je vais la voir samedi, mais je la connais pas.

A : *Ok donc c'est une ferme où ils font de l'élevage bovin ?*

ELÈVE 1: Oui.

A : *Tu dois faire un rapport de stage ou pas là-dessus ?*

ELÈVE 1: Ouais je devrai présenter l'exploitation et l'exploitation, les terres qu'il y a autour.

A : *Ok. Et si on te demandait de faire un carnet de bord, un peu comme un carnet de voyage tu vois ?*

ELÈVE 1: Ah bah j'en ai un aussi à remplir tous les soirs.

A : *Tu fais ça avec quel prof ?*

ELÈVE 1: Prof de, de pluri.

A : *En ESC ?*

ELÈVE 1: Non en pluri, il y a deux profs qui sont là en fait. On parle des stages et des fiches. Parce que voilà les stages qu'on a à faire cette année, l'année prochaine il faudra qu'on fasse des fiches sur ces stages-là. A l'oral, on devra présenter. On devra faire sept fiches et sur les sept fiches là on devra en dire trois je crois.

A : *D'accord.*

ELÈVE 1: Et il faut qu'on dise ça en cinq minutes avec quinze minutes de questions.

A : *D'accord et donc là le carnet de bord que tu dois remplir tous les soirs c'est quoi en fait ?*

ELÈVE 1: Bah en gros dire ce que j'ai fait dans la journée. Donc là admettons si j'ai trait le matin, je mettrai que j'ai trait le matin. Si j'ai été labourer, je le marque... toutes les activités que j'ai faites dans la journée.

A : *Ok tu penses que tu vas faire comment du coup ? Tu feras de mémoire, le soir en rentrant, ou est-ce que tu va prendre des infos sur place ?*

ELÈVE 1: Je pense que je le ferai le soir, directement.

A : *Tu vas prendre des photos, faire des croquis ou ce sera simplement te remémorer les activités ?*

ELÈVE 1: Oui me remémorer.

[brève interruption]

A : Ok tu travailleras plutôt de mémoire. Et ça c'est quelque chose qui te plait ?

ELÈVE 1: De mémoire ? Oui, d'une : ça fait travailler la mémoire. Et repenser aussi à ce qu'on a fait dans la journée.

A : Et le carnet de bord, tu penses que tu vas t'investir comment dedans ? Ça va être quoi comme objet déjà ? Un petit livret ? C'est libre ?

ELÈVE 1: Oui c'est libre.

A : Chacun choisit un peu ce qu'il veut ?

ELÈVE 1: Ouais.

A : Ok. Et toi tu as choisi ce que tu prendrais comme carnet ?

ELÈVE 1: Ah ben non, je me suis mal exprimé, les fiches sont imposées. En fait il y a une feuille A3, pliée, et du coup bas la première semaine on va marquer, puis après la semaine d'après on doit refaire un truc.

A : D'accord il y a déjà des fiches avec les jours, et tu notes les activités ?

ELÈVE 1: Ouais c'est ça.

A : Ok ça marche. Et si tu devais faire un carnet où ce serait un peu plus rédigé tu vois, comme un explorateur qui partirait au pôle nord...

ELÈVE 1: Bah je marquerai lundi déjà, bon je prends lundi puis je marquerai ce que j'ai fait de la journée, avec un petit commentaire à mettre en dessous...voi

Annexe 5: Transcription de l'entretien: élève 2

A : *Je voudrais savoir un peu déjà : pour toi qu'est-ce que ça signifie écrire ? Est-ce que c'est quelque chose qui est plutôt positif ou quelque chose qui est pas forcément très agréable ?*

Elève 2 : Bah ça dépend combien de lignes il y a à écrire aussi.

A : *D'accord. Quand on en demande pas trop ça va, tu prends du plaisir ?*

Elève 2 : Bah ça va oui.

A : *Oui et ce qui t'embête c'est quand c'est plus ... ?*

Elève 2 : Bah quand on doit écrire un texte vraiment bien formulé, assez long, bah là ça commence à être un peu embêtant.

A : *D'accord. Donc quand tu dis « quand c'est pas très long » c'est quoi par exemple, quand on te demande de faire quoi ?*

Elève 2 : Bah je sais pas moi ça dépend.

A : *Par exemple en cours, quand on te demande de prendre des notes ou de recopier quelque chose, là ça va ?*

Elève 2 : Bah ça dépend... Ça dépend si le cours est long ou pas.

A : *D'accord donc, en fait, toi ça t'ennuie plutôt. Quand tu écris longtemps, au bout d'un moment tu t'ennuies un peu ?*

Elève 2 : Oui.

A : *Et tu trouves ça difficile ?*

Elève 2 : Ben moi je suis plutôt long à écrire.

A : *D'accord. Ecrire, faire les lettres tu veux dire ?*

Elève 2 : Non quand je dois recopier ce qui est au tableau. Mais sinon quand je dois écrire quelque chose de moi-même, ça va.

A : *Ok donc ce qui t'embête c'est plus quand tu recopies.*

Elève 2 : Oui

A : *Plus que quand tu dois écrire toi même puisque tu as le temps de réfléchir un peu, peut-être... Donc on va s'intéresser à quand tu écris, plutôt des choses pour toi ou pour l'école mais quelque chose d'un peu long, que tu as le temps de réfléchir à tes idées... C'est quelque chose que tu apprécies faire ça ? Par exemple les rédactions, ce genre de choses...*

Elève 2 : Bah oui ça va.

A : *Ouais ? Et on vous demande d'écrire sur quoi ?*

Elève 2 : Bah ça dépend, parfois c'est sur nos vacances. A chaque fois, bah moi je suis là depuis trois ans, et tous les ans à chaque fois la prof de français, c'est la même depuis trois ans, elle nous demande toujours

de faire une rédaction sur nos premières vacances, enfin les grandes vacances d'été, dès qu'on arrive. Et après sinon on en fait d'autres. Là on en a fait une par rapport à une nouvelle qu'on a apprise.

A : D'accord. Et vous deviez inventer par exemple la suite ?

Elève 2 : Non. Enfin oui la dernière fois oui. Et là on devait juste dire à quelqu'un qu'elle était bien, et pas nulle.

A : D'accord. Essayer de donner envie à quelqu'un de la lire ?

Elève 2 : Voilà.

A : Ça, ça t'a plu ?

Elève 2 : Bah...moyennement.

A : Tu préfères quoi alors comme type d'exercice ?

Elève 2 : Moi j'aime bien quand ils nous font raconter les vacances.

A : D'accord. Raconter des choses que tu as vécues ?

Elève 2 : Parce qu'il y a plus de ... il y a beaucoup plus de sujet à écrire je trouve.

A : D'accord. Toi, tu as des idées qui viennent.

Elève 2 : Oui voilà. Il y a beaucoup plus d'idées que quand on doit raconter pour une personne comme ça.

A : Oui, ok, je comprends. Et est-ce que tu écris en dehors de l'école peut-être ?

Elève 2 : Euh... pas beaucoup.

A : Tu écris pour toi ? Tu écris dans quelles circonstances ? Quand tu dis pas beaucoup, c'est pour faire quoi plutôt ?

Elève 2 : Par papier ou ...?

A : Ça peut être tout. Par exemple je demandais à [élève 1] l'autre jour, ça peut être sur l'ordinateur aussi. Puisqu'en fait on n'y pense pas mais sur les réseaux sociaux, par exemple sur facebook, on écrit beaucoup aussi.

Elève 2 : J'écris beaucoup par message, ou alors quand je fais des recherches sur internet. Et puis sinon, par papier, pas beaucoup.

A : Et par un message, c'est pour communiquer avec des amis par exemple ?

Elève 2 : Oui, voilà.

A : D'accord et en SMS ou plutôt sur l'ordinateur ?

Elève 2 : Oui, en SMS.

A : Ok. Et là parfois, tu t'amuses à écrire un peu ? Tu t'amuses à formuler les choses de manière rigolote ou c'est plutôt dire « on se retrouve à telle heure » et puis c'est tout ?

Elève 2 : Oui voilà c'est plus ça.

A : Ok. Et sur l'ordinateur parfois, ça t'arrive d'envoyer des mails ?

Elève 2 : Oui.

A : *Pour quoi par exemple ?*

Elève 2 : Par rapport aux profs des fois, quand ils nous demandent de rendre un sujet, quand on oublié de faire signer quelque chose, qu'il faut renvoyer des documents... on envoie par mail.

A : *Ok. Et par exemple dans ta famille : est-ce que tu communique avec des cousins qui n'habitent pas à côté, ou des oncles ou des tantes, ou des grands-parents par mail ou par*

SMS.

Elève 2 : Ouais par téléphone.

A : *Par téléphone, plutôt alors tu passes des coups de fil, et tu discutes.*

Elève 2 : Oui.

A : *Ok ça marche. Et quand tu écris, est-ce que ça t'embête s'il y a quelqu'un qui lit après ou pas trop ?*

Elève 2 : Bah ça dépend c'est pour quoi. Si c'est pour en lire juste comme ça. Ou si c'est pour lire, corriger toutes les fautes et tout.

A : *D'accord. Ça, ça t'embête un peu ?*

Elève 2 : Ouais, voilà.

A : *Pourquoi ?*

Elève 2 : Bah parce que moi je m'en fous, c'est juste un texte comme ça.

A : *Tu as l'impression qu'on corrige que les fautes et qu'on s'intéresse pas à ... donc tu as l'impression qu'on te rend une copie toute rouge, alors qu'en fait ...*

Elève 2 : Oui voilà. Des fois ouais.

A : *Et tu prends plaisir quand tu fais ces exercices alors, ça arrive ? Quand par exemple tu racontes des vacances, puisque tu parlais de ça ?*

Elève 2 : Bah oui ça va.

A : *Et qu'est-ce qui te plaît là dedans ?*

Elève 2 : Bah ça me redonne ce que j'avais fait en vacances. Je me le remets en tête.

A : *Ouais d'accord, donc c'est des choses plutôt agréables quoi. Si on te demandait d'écrire sur quelque chose de triste ça t'intéresserait ?*

Elève 2 : Bah non.

A : *Donc, alors de manière générale, tu écris surtout à l'école mais aussi un peu en dehors, plutôt pour communiquer avec des amis en dehors. A l'école, on a parlé beaucoup des rédactions, qui peuvent te plaire parfois mais ça dépend aussi un peu du sujet, quand même. Et dans les autres cours par exemple ? Quand tu utilises l'écriture dans les autres cours, on n'a pas trop discuté de ça. Tu en penses quoi ? Est-ce que c'est difficile ? Oui ça on en a parlé un peu. Pour recopier les cours ça, c'est quelque chose qui est difficile quand c'est en trop grande quantité en fait.*

Elève 2 : Bah il y a des profs, ils font pas de pauses, ils écrivent tout d'un coup. Et du coup ben, c'est plus dur à suivre. Souvent ils écrivent tout d'un coup, il écrivent en petit. Parce que sur les tableaux il n'y a pas énormément de place. Du coup bah oui des fois j'ai du mal.

A : *D'accord parce que ça fait beaucoup après à rattraper à tout écrire, ok. Très bien. Est-ce qu'il y a des choses qui t'empêchent parfois te mettre à écrire ? Des choses qui te bloquent ? Par exemple, on te demande d'écrire quelque chose, une rédaction par exemple, et tu vas te dire « je n'arrive pas à commencer ».*

Elève 2 : Bah oui des fois je sais pas soit comment commencer, le début, soit bah j'ai pas d'idées du tout.

A : *D'accord et alors tu fais des brouillons parfois pour noter des idées ? Ou généralement, tu te lances ?*

Elève 2 : Euh... quand je sais que j'ai beaucoup de temps oui. Quand je sais qu'il y a peu de temps, je préfère tout direct mettre.

A : *D'accord. Et si tu fais un brouillon, tu vas écrire quoi par exemple sur ton brouillon ?*

Elève 2 : Bah plein de mots. Et après bah je vais construire tout un texte.

A : *Ok donc tu vas noter plutôt tes idées en fait ?*

Elève 2 : Oui voilà.

A : *Et après tu vas écrire et tu va construire en écrivant au fur et à mesure ?*

Elève 2 : Oui.

A : *Ok. Si tu devais écrire... Pour toi c'est quoi le plus agréable quand tu écris ? Parce que tout à l'heure on a parlé un peu de l'ordinateur, du téléphone, du papier et du crayon ...Pour toi quel est le support où c'est le plus agréable pour toi d'écrire, ou qui te plaît le plus ?*

Elève 2 : Ça dépend parce que en informatique, c'est pareil il écrit vite sur le tableau, du coup on doit aller hyper vite à écrire au clavier. Du coup ça, ça me plaît pas trop.

A : *D'accord.*

Elève 2 : Moi je vais à mon rythme. Sur papier des fois c'est mieux. Ça, ça dépend.

A : *Et quand tu écris tout seul pour toi ? Quand tu dois écrire quelque chose, toi tu es plus à l'aise sur avec un stylo ou plus à l'aise avec l'ordinateur ?*

Elève 2 : Euh non, avec un ordinateur.

A : *Pourquoi ?*

Elève 2 : Bah parce que, je sais ce que j'écris, du coup je vais plus vite à écrire.

A : *D'accord ok.*

Elève 2 : Alors que quand je suis [suivre] au tableau, je sais pas ce qu'ils vont écrire les profs. Du coup ben c'est là que je prends plus de temps.

A : *D'accord. Et si tu sais déjà, toi mettons, si tu veux écrire, imaginons, tu veux écrire une lettre à un cousin : tu préfères le faire à l'écrit ou sur l'ordinateur ?*

Elève 2 : Euh... (silence) à l'écrit.

A : *Pourquoi alors ?*

Elève 2 : Bah, je sais pas trop. Parce que si j'envoie une lettre, je préfère quand même le faire à l'écrit.

A : *Ok. Parce que tu trouves ça plus joli ?*

Elève 2 : Bah... une lettre souvent c'est pas... si des fois c'est souvent fait par internet.

A : *Oui ça peut être un mail aussi.*

Elève 2 : Bah je préfère quand même faire à l'écrit quand c'est comme ça.

A : *Ça marche. Et donc c'est quoi alors les thèmes, on a parlé un peu des vacances, quels sont les thèmes qui t'intéressent mettons si on te demandait d'écrire dessus ? Est-ce que tu penses que le thème ça pourrait t'aider à te motiver pour écrire ?*

Elève 2 : Bah oui des thèmes différents.

A : *Ouais alors quoi comme thèmes ? Tu as des idées un peu, de choses qui t'intéressent ?*

Elève 2 : Bah... souvent déjà les vacances, ça peut être bien comme thème (silence). Bah, le travail qu'on veut faire plus tard. Voilà, je sais pas...

A : *Ouais non mais c'est bonnes idées.*

Elève 2 : Il y en a plein mais je sais pas quoi dire d'autre.

A : *J'avais eu cette idée là-aussi. Est-ce que en fait, par exemple quand on est comme toi en filières CEC, est-ce qu'écrire par exemple sur le monde agricole, ça peut permettre de motiver ? Par exemple est-ce que si on te demandait de faire comme un carnet de bord pour raconter ta période de stage, en faisant un peu comme raconter une histoire, un peu comme quand on te demande de raconter tes vacances par exemple, je me demandais si ça c'est quelque chose qui te plairait ?*

Elève 2 : Un peu mais le problème c'est qu'avec le stage, on fait beaucoup de choses, du coup, ça ferait un grand texte.

A : *Ok, ça ferait beaucoup de choses à raconter.*

Elève 2 : Et ce serait répétitif. Parce que, souvent dans le stage, imaginons on trait le matin, et on va traire le soir. Et le lendemain on va retraire le matin, on va retraire le soir. On fait souvent les mêmes choses.

A : *D'accord. Et là tu as fait un stage la semaine dernière ? Ça s'est bien passé ?*

Elève 2 : Oui.

A : *Et tu as vu des choses que tu avais déjà vues avant ?*

Elève 2 : J'étais déjà allé à l'endroit, où j'ai fait mon stage.

A : *Et ta famille, elle est aussi dans l'agriculture, ou c'est plus quelque chose de personnel ?*

Elève 2 : Il y a mon papi, ma mamie et mon tonton, qui sont en GAEC.

A : *Et tes parents non ?*

Elève 2 : Non.

A : *Mais toi tu as grandi un peu, près de la ferme de ta famille ?*

Elève 2 : Oui.

A : *D'accord. Donc c'est un univers que tu connaissais déjà un peu avant ton stage ?*

Elève 2 : Oui, un peu.

A : *Et tu avais déjà un peu travaillé ?*

Elève 2 : J'avais fait encore un autre stage avant. Et puis des fois je travaille comme ça chez mon papi.

A : *Donc c'est vraiment une passion, un peu dans ta famille.*

Elève 2 : Après mon papi il est dans les vaches, moi je veux être dans les chèvres.

A : *Pourquoi les chèvres ?*

Elève 2 : Déjà je trouve ça plus doux, et une vache c'est un peu gros. Je préfère les chèvres. C'est mignon et en plus, c'est pas méchant avec l'humain et ça s'approche bien. J'aime bien faire la transformation de fromage et les trucs comme ça.

A : *Ça tu l'as fait en stage ?*

Elève 2 : Oui.

A : *Tu as déjà vu un peu le travail avec des chèvres.*

Elève 2 : J'ai fait la traite, j'ai fait les transformations. Tout le mardi on a fait de la tomme de vache parce qu'il est en coopérative avec une ferme qui est juste à côté de chez lui. Du coup ils lui donnent le lait et lui en échange, il fait d'autres trucs. On a fait plein de fromages, des yaourts aussi.

A : *Ok. Et si on te demandait d'écrire sur ton stage, tu n'aimerais pas écrire des textes trop long c'est ça ?*

Elève 2 : Oui, voilà.

A : *Plutôt par exemple, si on te demandait d'écrire quelques lignes tous les soirs, est-ce que ça irait ?*

Elève 2 : C'est ce qu'on a fait en fait, on a dû faire un journal de la semaine : le lundi, le mardi, le mercredi.

A : *Et alors ça c'est quelque chose que tu as apprécié faire ?*

Elève 2 : Moi je l'ai fait vite-fait en fait.

A : *Tu as fait plus une liste ou tu as fait vraiment un petit texte ?*

Elève 2 : J'ai fait un petit texte.

A : *D'accord. Qui racontait tes activités ?*

Elève 2 : Oui.

A : *Ok. Et c'est là où tu as trouvé ça un peu répétitif ?*

Elève 2 : Bah oui, c'était tout le temps la même chose.

A : *Ok. Et alors tu faisais comment, est-ce que tu écrivais plutôt tous les soirs où est-ce que tu as fait ça plutôt à la fin ? Tu t'es rappelé « tiens lundi, j'ai fait ça ; mardi j'ai fait ça »...*

Elève 2 : J'ai fait ça jeudi soir.

A : *D'accord. Donc tu avais gardé en mémoire et ensuite tu as fait le carnet ?*

Elève 2 : Oui.

A : *Et tu l'as refait du coup vendredi ?*

Elève 2 : Oui.

A : *Alors, une dernière question. Quand tu écris est-ce que pour toi c'est plus facile d'écrire sur des choses un peu personnelles ou est-ce que tu préfères écrire sur des choses qui sont plutôt extérieures ? Tu vois : est-ce que tu préfères raconter une histoire avec des personnages inventés ou est ce que tu préfères qu'on te dise : « racontes tes vacances » par exemple ?*

Elève 2 : Bah ça dépend parce que quand j'étais jeune, je faisais beaucoup de B-D.

A : *Tu dessinais des B-D ?*

Elève 2 : Oui.

A : *Et tu ne le fais plus ça ?*

Elève 2 : Non.

A : *Pourquoi ?*

Elève 2 : Bah, je sais pas.

A : *T'as plus envie ?*

Elève 2 : Ouais voilà.

A : *Et alors tes B-D, tu les faisais sur quoi ?*

Elève 2 : Du papier. Bah, je faisais une page de couverture. Après il y avait une histoire dedans et tout.

A : *Ah oui c'était une B-D en entier. Tu ne faisais pas juste des petits dessins par ci par là. C'était une vraie histoire.*

Elève 2 : Oui.

A : *Je te demandais si tu écrivais, et ça, ça ne t'est pas venu à l'idée. Pour toi c'est un peu entre l'écriture et le dessin c'est ça ?*

Elève 2 : Oui.

A : *Ok, super. Et les sujets de tes B-D, c'était quoi alors ?*

Elève 2 : Euh, bah dans les choses qui se sont passées avant : l'histoire égyptienne et la guerre. Et beaucoup de choses comme ça.

A : *Donc sur des sujets historiques, ça, ça t'intéressait bien ?*

Elève 2 : Oui.

Annexe 6: Transcription de l'entretien: élève 3

A : Je vais commencer par te demander : qu'est-ce que ça signifie écrire pour toi ? Quel est ton rapport à l'écriture ?

Elève 3 : Bah moi souvent quand j'écris c'est mes émotions, ce que je ressens et ce que je fais aussi parce que je tiens comme un journal, et tout ce que je fais dans la journée je l'écris assez souvent ça me permet aussi de me vider quand j'ai pas envie de parler aux autres ou n'importe en fait c'est comme un confident pour moi.

A : D'accord d'écrire donc ça c'est une écriture personnelle que tu fais pour toi tous les jours ?

Elève 3 : A peu près oui. Ça fait toujours du bien de se vider la tête tous les jours.

A : Ok et sinon l'écriture scolaire ? C'est drôle que tu commences par ça, les autres ils ont plutôt commencé par l'écriture scolaire et après ils sont allés sur l'écriture personnelle.

Elève 3 : Bah je sais pas c'est venu comme ça.

A : Oui, si tu écris tous les jours c'est normal que ce soit la première chose à laquelle tu penses.

Elève 3 : Bon après niveau scolaire ben je suis quelqu'un qui écrit beaucoup. Que ce soit pour les devoirs ou même en cours j'écris beaucoup. Parce que j'aime écrire tout court en fait. Après ça me permet souvent aussi, même dans les textes en français de d'arriver ... à m'intégrer dedans en fait. J'arrive tout le temps à m'intégrer dans mes histoires que je fais pour mes cours.

A : Ok. Donc si tu écris c'est plutôt pour réfléchir et mieux comprendre aussi des textes c'est ça ?

Elève 3 : Ouais.

A : Ok d'accord et donc pour toi c'est un rapport à l'écriture qui est plutôt agréable alors si je comprends bien.

Elève 3 : Oui, oui plutôt oui.

A : C'est pas difficile ou douloureux ?

Elève 3 : Non, enfin c'est souvent le début quand il faut de l'inspiration mais après franchement ça vient tout seul et puis je peux écrire pendant des heures et des heures.

A : Ok, et ça c'est même dans les autres cours ?

Elève 3 : Ouais dans les cours aussi. Il faut tout le temps un... quand j'ai pas la petite étincelle, ça va pas.

A : Ok et ça tarde souvent ?

Elève 3 : Bah souvent dans les matières où j'ai du mal mais après ça vient tout seul.

A : Donc une fois que tu es lancée, après c'est bon ?

Elève 3 : Ouais.

A : Ok donc pour toi l'écriture c'est quelque chose qui est scolaire mais pas seulement alors, c'est aussi quelque chose qui est personnel.

Elève 3 : Oui.

A : *D'accord, donc c'est assez important. Est-ce que tu l'utilise aussi peut-être pour apprendre aussi ?*

Elève 3 : Oui souvent pour réviser, pour ce qui est grammaire est pour ce qui est des temps verbaux. Après j'écris aussi souvent à ma famille puisque j'habite à Bordeaux, j'habitais à Bordeaux et du coup j'écris souvent des lettres à mes grands-parents et caetera.

A : *Donc tu leur écris des lettres sur papier ?*

Elève 3 : Oui, c'est mieux pour eux, parce que les réseaux... et puis même comme ça, ça m'entraîne.

A : *Ok. Tu leur écris régulièrement ?*

Elève 3 : J'essaie de leur écrire au moins une fois par mois.

A : *D'accord. Dans l'écriture personnelle, tu parlais d'écriture un peu sur toi, plutôt un journal. Est-ce que ça t'arrive aussi de faire des écritures un peu plus d'invention, où tu racontes une histoire ?*

Elève 3 : Si oui, ça m'arrive des fois d'inventer des petites histoires, mais après je les garde vraiment pour moi parce que c'est trop personnel. Mais sinon, ouais, ça m'arrive des fois.

A : *Donc tu fais un peu les deux ? Parfois tu parles à la première personne...*

[Interruption courte, changement de salle]

A : *Donc, une écriture qui peut être sur toi qui peut être aussi sur des choses plus inventées.*

Elève 3 : Oui.

A : *C'est quoi par exemple ? C'est des petites histoires, un peu comme un roman ou...*

Elève 3 : Ouais et bah chaque fois, c'est des petits chapitres, de ce qui peut arriver ou de ce que j'ai vécu mais je les reformule avec la troisième personne par exemple.

A : *Et donc par rapport à ça, est-ce que c'est un travail sur lequel tu reviens par exemple, ou une fois que c'est écrit, c'est écrit ? Est-ce que tu réécrits ?*

Elève 3 : J'aime bien revenir dessus pour relire ou pour me réinspirer. Ou pour corriger des fois des trucs.

A : *Ok. Et par rapport à ça, quel est ton rapport au fait d'être lue. Est-ce que ces choses-là, c'est des choses que tu fais lire à d'autres personnes ?*

Elève 3 : Non pas du tout.

A : *Donc ça, c'est très personnel.*

Elève 3 : Ouais.

A : *Et sinon parfois, par contre, ça t'arrive d'écrire comme les lettres, où là justement c'est pour être lue.*

Elève 3 : Ouais, c'est pour être lue ouais.

A : *Ok et donc dans l'écriture que tu fais, soit sur toi, soit sur des histoires, ça c'est lu par personne ?*

Elève 3 : Non, personne.

A : *D'accord. Toi, tu as l'impression qu'il y a un lien entre ça et le fait d'écrire à l'école ?*

Elève 3 : C'est-à-dire ?

A : *Est-ce que, par exemple tu as l'impression que ça peut t'aider le fait d'écrire autant pour toi ? Est-ce que tu as l'impression que ça t'aide à l'école ou pour toi ces deux écritures complètement différentes ?*

Elève 3 : Ah si, ça m'aide beaucoup par rapport à formuler mes phrases, et avoir de la réflexion aussi. Et puis même au niveau orthographe, chaque fois je me recorrige toute seule. Et après ça me permet pas refaire les mêmes erreurs pour les cours.

A : *Ok très bien donc, quand tu écris, tout à l'heure tu disais c'est pour te libérer un peu c'est ça ?*

Elève 3 : Oui.

A : *Quand tu écris sur toi ?*

Elève 3 : Oui ben c'est quand il m'arrive par exemple, un décès... ou quand je me fâche avec ma mère et caetera. Je crée et ça me permet de souffler un coup et de me libérer. C'est comme si je parlais à quelqu'un en fait.

A : *D'accord. Donc tu écris par envie en tout cas, dans ce cas-là. C'est pas un besoin quoi, ou pas forcément.*

Elève 3 : Ben. Ça dépend, ça peut être un besoin, comme ça peut être une envie. Quand c'est un besoin, c'est quand je suis énervée, ou quand c'est par exemple pour les cours. Mais quand c'est une envie, c'est parce que ça me vient tout seul et qu'il faut que j'écrive.

A : *Et tu écris sur quel support ?*

Elève 3 : C'est soit sur mon ordinateur, soit sur des feuilles.

A : *D'accord. Et tu es à l'internat ici ?*

Elève 3 : Ouais.

A : *Et alors comment ça se passe ça, quand tu écris, tu écris plutôt le week-end ?*

Elève 3 : Non, bah des fois le soir, je me mets tranquille dans mon lit, sur mon ordinateur, avec ma musique douce et puis j'écris. Et après bah les week-ends c'est sur feuille.

A : *Donc tu n'as pas de carnet, de petit carnet, de choses comme ça ?*

Elève 3 : Non c'est une chemise, et je mets toutes mes feuilles dedans.

A : *D'accord ok. On parlait tout à l'heure que parfois, tu as un manque d'idées, donc est-ce qu'il y a des choses qui t'empêchent de commencer à écrire ? On a parlé déjà du manque d'idées, est-ce qu'il y a d'autres choses qui peuvent t'empêcher de commencer à écrire, que ce soit à l'école ou pour ton écriture personnelle ?*

Elève 3 : L'environnement. Quand il y a du monde qui me perturbe autour, ça j'arrive pas parce que je suis bah... perturbée par les autres. C'est le seul truc.

A : *D'accord ok donc l'environnement, et éventuellement parfois le manque d'idées un petit peu. Ok, donc le support le plus agréable pour toi, le support idéal pour l'écriture c'est quoi ?*

Elève 3 : C'est la main, enfin l'écrit à la main.

A : *D'accord donc sur des feuilles, écriture à la main.*

Elève 3 : Parce qu'après sur l'ordinateur, ça nous corrige automatiquement nos fautes et on voit pas nos erreurs.

A : *Ok, donc c'est pour ça que tu préfères écrire à la main ?*

Elève 3 : Ouais.

A : *Ok d'accord. Est-ce qu'il y a des thèmes qui t'aident à écrire ? Là on va peut-être parler plutôt des écrits scolaires du coup. Est-ce que par exemple, quand vous avez des rédactions, tu as remarqué qu'il y a des choses sur lesquelles c'est plus facile pour toi d'écrire que d'autres ?*

Elève 3 : Euh... quand c'est par rapport à la colère ou par la trahison souvent. J'ai beaucoup plus d'inspiration pour ça que pour l'amour ou la joie.

A : *D'accord, donc plutôt les émotions difficiles.*

Elève 3 : Ouais.

A : *D'accord. Quand tu écris pour toi, c'est plus facile quand tu écris à la première personne ou à la troisième personne ?*

Elève 3 : A la première. Je trouve ça plus facile, mais quand j'écris à la troisième après j'arrive mieux à m'identifier.

A : *D'accord. Autre chose que je me demandais, c'est quelle est la place de l'écriture quand tu pars en stage ? Est-ce que vous avez des documents, des rapports à écrire ?*

Elève 3 : Ouais, on a des rapports et à chaque fin de journée on doit écrire tout ce qu'on a fait. Mais du coup bah, à ces moments-là j'ai pas trop le temps d'écrire, parce qu'avec le stage et la fatigue j'ai pas le temps en fait. J'écris juste au niveau du rapport et ce que j'ai fait dans la journée mais c'est tout.

A : *D'accord, donc plus les activités ?*

Elève 3 : Ouais, les activités et puis bah... ouais c'est tout.

A : *Et comment tu fais ça de mémoire ? Ou est-ce que tu prends des notes pendant la journée, ou des photos ... ?*

Elève 3 : Je prends des photos oui, et après sinon pour le matin, je fais ça le midi, et pour l'après midi, je fais ça le soir. Comme ça, j'ai pas besoin de me rappeler ce que j'ai fait le matin.

A : *D'accord, donc tu fais ça aussitôt ?*

Elève 3 : Ouais.

A : *D'accord. Bon la prochaine question c'est compliqué puisque c'est peut-être plus pour des personnes qui auraient du mal à écrire et visiblement c'est pas ton cas.*

Elève 3 : Non [rire].

A : *Donc, est-ce que tu penses que si on mettait en place un carnet de bord pour les élèves, en fait l'idée ce serait vraiment de recueillir des informations pendant le stage, des photos par exemple, des choses que tu as faites, et quand tu reviens de créer en fait : soit raconter ce que tu as fait, soit inventer en mettant à la troisième personne sur ce qui s'est passé en stage. Est-ce que tu penses que ça t'aidait pour l'écriture et éventuellement ici aussi pour la partie professionnelle ?*

Elève 3 : Ça peut aider oui, ça peut toujours aider. Après moi bah c'est pas mon cas parce que j'aime bien écrire mais il y en a qui ont du mal et ça peut toujours les aider.

A : Ok et les écrits toi que tu fais quand tu es en stage là est-ce que ça t'aide par exemple pour la zootechnie ? Enfin je ne sais pas, tes stages, tu les as fait plutôt en élevage ?

Elève 3 : Oui en élevage. Oui ça m'aide beaucoup pour la zootechnie, et surtout pour le rapport de stage, parce que je sais qu'ils sont assez pointilleux sur ça. Alors il faut absolument tout noter.

A : Est-ce que ça t'aide à réfléchir par exemple, ou est-ce que ça t'aide plutôt à mémoriser ?

Elève 3 : Non, mémoriser.

A : Ok. Très bien.

Annexe 7: Transcription de l'entretien: élève 4

A : *Pour commencer j'aimerais bien avoir un peu ton sentiment. Qu'est ce que ça signifie écrire pour toi en fait ? Quel est ton rapport avec l'écriture ?*

Elève 4 : Bah moi j'écris au lycée parce qu'on n'a pas le choix. Et sinon bah chez moi, j'écris un peu.

A : *Ok.*

Elève 4 : Donc avant, il y a deux trois ans, j'écrivais beaucoup pour me libérer, parce que je sais pas m'exprimer à l'oral, donc j'écrivais beaucoup à l'écrit.

A : *C'était plus facile pour toi ?*

Elève 4 : Ouais, c'était plus facile, j'arrivais plus à me libérer. Et là bah maintenant j'écris de moins en moins. Et puis voilà...

A : *Tu écris moins parce que ça va mieux, ou tu écris moins parce que tu trouves d'autres moyens peut-être, quand ça va pas, de t'exprimer ?*

Elève 4 : J'écris moins parce que ça va mieux et parce que j'y arrive plus tellement.

A : *D'accord.*

Elève 4 : Parce qu'avant je pouvais faire... je pouvais écrire même des textes comme ça. Mais maintenant je n'y arrive pratiquement plus.

A : *Et quand tu dis que tu préfères le faire à l'écrit, que tu disais qu'à l'oral tu n'y arrivais pas, c'est parce que c'était difficile de dire ces choses là à l'oral, ou c'est parce que dans la formulation c'est plus facile de le faire à l'écrit ?*

Elève 4 : Euh non. C'était difficile de le dire à l'oral.

A : *D'accord. Et l'écriture pour toi alors c'est quoi ? Est-ce que c'est plutôt un plaisir ou est-ce que c'est plutôt un devoir, parce que tu parlais aussi quand même de l'école ? C'est quelque chose plutôt d'agréable ou est-ce que c'est quelque chose plutôt de difficile parfois ou déplaisant ?*

Elève 4 : Bah, j'aime bien écrire. Après c'est surtout au niveau orthographe...

A : *Ça c'est difficile ?*

Elève 4 : Ouais [rire].

A : *Ok. Donc du coup ça pose problème quand ? Quand tu es en train d'écrire c'est difficile parce que tu réfléchis à l'orthographe ?*

Elève 4 : Ouais ouais. Je me dis « mince, comment ce mot-là ... ». Même des mots bêtes. La dernière fois j'ai dit à Emma : « mais Emma ce mot il s'écrit comment ? ». Et quand elle me l'a dit, je me suis dit « ah bah oui, je suis vraiment bête en fait ! ». Je le savais. Après, il y a certains mots, ouais, c'est plus compliqué.

A : *Donc c'est plus sur l'orthographe, mais sinon pour écrire, pour structurer ton texte, et les choses que tu vas dire ça ... ?*

Elève 4 : Non en général ça ne pose pas de problème.

A : Ok donc est-ce que l'écriture à l'école et l'écriture plus personnelle que tu faisais, que tu fais peut-être un peu moins maintenant, est-ce que ce sont deux choses qui sont pour toi similaires, proches, ou est-ce que pour toi ce sont deux écritures très différentes ?

Elève 4 : Non, c'est très différent.

A : Parce que par exemple on parlait de l'orthographe, est-ce que ça, quand tu écris toute seule, c'est quelque chose où tu fais attention ou pas forcément ?

Elève 4 : Au début pas forcément. C'est quand je me relis que là je vois... enfin... Mais au début non, parce que je suis dans mon truc. Donc j'écris et puis je fais pas attention. Alors il y a des fois, j'ai des phrases, c'est pas du tout français mais...

A : D'accord. Donc c'est plus des erreurs en fait, parce que tu es trop plongée dans l'activité d'écriture, et quand tu relis par contre tu les vois ?

Elève 4 : Ouais.

A : D'accord. Et l'écriture personnelle que tu faisais c'était plutôt quoi alors ? C'était plutôt comme un journal ?

Elève 4 : Ouais c'était plus comme un journal. Je mettais ça dans un cahier, enfin c'était un cahier de cours, et puis j'écrivais.

A : D'accord. Et donc tu racontais des choses qui t'arrivaient ?

Elève 4 : Ouais ouais, des choses qui m'arrivaient. Et puis des fois quand j'avais envie, je m'inventais une petite histoire puis voilà.

A : Ok, et c'est des histoires que tu suivais un peu, où c'était plus une fois tu t'installes, tu écris une histoire ?

Elève 4 : Non c'était plus une fois ça, une fois une autre chose.

A : Ok donc parfois plutôt des choses réelles et vécues et parfois plutôt des choses inventées alors ?

Elève 4 : Ouais voilà.

A : Ok. Et donc l'écriture tu l'utilises parfois pour t'exprimer quand c'est personnel ?

Elève 4 : Oui.

A : Et quand tu inventes alors c'est plus pour quoi ? Est-ce que c'est un moyen d'expression aussi ?

Elève 4 : Non pas plus que ça. Je sais même pas... ça vient tout seul. Enfin...

A : Un jeu plutôt ?

Elève 4 : ... Ouais on peut dire ça comme ça.

A : D'accord. Et sinon est-ce que aussi en dehors de l'école, je pensais aux écritures liées aux écrans, ou téléphone d'ailleurs, est-ce que tu écris aussi par ce biais-là ? Alors ça peut être pour communiquer avec des amis ou de la famille ou sur les réseaux sociaux ?

Elève 4 : Ouais.

A : Et quand tu écris par exemple sur les réseaux sociaux c'est quoi, c'est quel genre d'écriture que tu fais ?

Elève 4 : Comment ça ?

A : *Est-ce que par exemple tu vas commenter des choses qui se passent, ou est-ce que tu vas raconter des choses ?*

Elève 4 : Ça m'arrive de commenter. Mais après, rien de spécial. Sinon pour prendre des nouvelles de la famille ou comme ça... mais pas pour mettre un gros machin.

A : *Oui oui d'accord, tu fais pas une rédaction sur les réseaux sociaux.*

Elève 4 : Non non, cinq-six lignes je crois que c'est doit être le maximum.

A : *D'accord. Et quand tu fais ça, est-ce que parfois tu t'amuses à changer la forme ?*

Elève 4 : Sur Libre Office ou des trucs comme ça ?

A : *Non mais je pensais même, est-ce que tu t'amuses un peu avec la langue quand tu communique ? Par exemple : une fois que tu vas écrire plutôt dans un style qui te fait rigoler pour envoyer un message à une personne.*

Elève 4 : Rarement.

A : *C'est plus, si tu dois dire quelque chose à la personne, tu lui dis : « bon on se retrouve ».*

Elève 4 : Ouais.

A : *Ok. Et donc la forme, sur Libre Office c'était quoi ?*

Elève 4 : Euh, l'écriture parfois je varie, je change. Je vais en mettre, enfin suivant pour ce que c'est, je mets... enfin que ce soit original quand même.

A : *Ok d'accord, pour changer un peu, que ce soit plus joli quoi.*

Elève 4 : Ouais.

A : *Ok. Est-ce que le fait d'être lue, le fait que quelqu'un te lise, est-ce que ça c'est quelque chose qui te dérange ou pas ? Ça peut être à l'école...*

Elève 4 : Non, pas spécialement.

A : *Ça t'embête pas trop ?*

Elève 4 : Non.

A : *Ok. Et donc les écritures plus personnelles, ça c'est des choses que tu gardais pour toi ou que tu as donné à lire à d'autres personnes ?*

Elève 4 : Avant c'est un truc que j'aurais gardé pour moi. Mais maintenant je pense que j'arriverais à ce que d'autres personnes le lise.

A : *D'accord. Ça, ça ne te dérange pas spécialement.*

Elève 4 : Non.

A : *Ok très bien. Donc si je résume un petit peu ce qu'on a dit pour l'instant : tu écris à l'école, tu écris aussi de manière personnelle, bien que tu le fasses un peu moins maintenant. Parfois pour toi, c'est difficile au niveau de l'orthographe mais parfois la formulation, tu disais aussi parfois quand tu te relis, tu vois que ça va*

pas. Mais de manière générale, tu as plutôt une bonne relation à l'écriture, c'est pas quelque chose qui t'angoisses, et ça te dérange pas d'être lue par quelqu'un d'autre.

Elève 4 : Non.

A : Ok. Est-ce que parfois il y a des choses qui t'empêchent de commencer à écrire ?

Elève 4 : Ouais. Enfin il y a des fois, je suis bloquée. J'ai ma phrase, et puis après j'ai plus rien. Et j'arrive pas à terminer.

A : Donc c'est quoi ? C'est plutôt dans la formulation, ou plutôt dans les idées ?

Elève 4 : Euh... je sais même pas. Je pense que ça doit être dans les idées. Puisque bah, comme là en français au bac blanc, il y a une rédaction à faire, eh ben j'ai réussi sans avoir réussi. Enfin... je pensais faire mieux.

A : D'accord. Par rapport au résultat ou par rapport à toi ce que tu as pensé de ce que tu as écrit ?

Elève 4 : Ce que moi j'ai pensé.

A : D'accord. Tu n'as pas le résultat encore ?

Elève 4 : Non.

A : D'accord. Tu as été déçue, un peu, de ce que tu as fait ?

Elève 4 : Ouais je pensais... bah je crois que ça devait être mis vingt lignes minimum et j'ai dû en faire vingt-et-un. Du coup bah pour moi, j'étais déçue.

A : D'accord. Tu voulais en faire plus ?

Elève 4 : Bah ouais entre 25 et 30. Et mettre... améliorer mon texte parce que là, j'ai pas tellement réussi, enfin...

A : Et qu'est-ce qui t'as bloqué en fait pendant l'épreuve ?

Elève 4 : L'imagination.

A : D'accord. Donc c'est ça, c'était un problème d'idées en fait ?

Elève 4 : Oui.

A : Ok. Et donc ça, ça t'arrive souvent quand tu dois faire une écriture d'invention par exemple ?

Elève 4 : Avant, non ça me posait pas de problème, et maintenant si, de plus en plus.

A : D'accord. Et par contre, je sais pas, mettons, pour un devoir de biologie où tu dois rédiger un paragraphe : est-ce que ça, ça peut être problématique ou pas plus que ça ?

Elève 4 : Je pense pas que ça dérangerait. Ça le ferait je pense.

A : Vous le faites pas trop ça ?

Elève 4 : Non.

A : Ok. Il y a des matières en dehors du français où vous écrivez plus ?

Elève 4 : L'histoire. Comme là, pareil au bac blanc, il nous a demandé de faire un texte de vingt lignes. Enfin il fallait choisir entre sujet d'histoire ou de géographie. Et après sinon... Français, histoire et ça doit être tout.

A : *Et en histoire, c'est comme en français à peu près ?*

Elève 4 : Ouais.

A : *Ok. Tu vois, en français parfois on demande d'utiliser l'imagination, et en histoire c'est plutôt des connaissances : ça, ça pose pas de problème ? En fait, comment ça se passe ? Quand tu commences à écrire, est-ce que c'est le même problème que pour les idées dans l'invention ou est-ce que du coup ça vient plus facilement puisque tu n'as pas à inventer ?*

Elève 4 : Ça vient plus facilement mais je sais pas comment le placer. Comment mettre... peur de tout mélanger ...

A : *Ok, donc là c'est plus la structure qui peut parfois poser problème ?*

Elève 4 : Ouais.

A : *Ok. C'est quelque chose qui arrive souvent ça ?*

Elève 4 : Non. La structure, en général, ça va.

A : *Et comment tu structures justement, est-ce que tu fais un brouillon ?*

Elève 4 : Ouais toujours !

A : *Ok. Tu notes les idées ?*

Elève 4 : Ouais.

A : *L'ordre dans lequel tu veux les mettre ?*

Elève 4 : Ouais et puis après j'écris en fonction de ça.

A : *Ok. Même en rédaction aussi, donc tu fais des brouillons ?*

Elève 4 : Ouais.

A : *Ok. Pour toi quel est le support idéal pour écrire ? Si tu devais choisir, tout à l'heure tu disais que tu écrivais dans un cahier pour ton écriture personnelle, en cours j'imagine que c'est plutôt sur des feuilles volantes ou des cahiers...*

Elève 4 : Ouais, des feuilles volantes.

A : *Il y a l'ordinateur aussi. Pour toi, c'est quoi le plus agréable, quand tu écris pour le plaisir, c'est quoi le plus agréable pour toi ?*

Elève 4 : Bah un cahier ou une feuille.

A : *Un cahier ou une feuille, ok. Est-ce qu'il y a des thèmes qui t'aident à écrire ? Par exemple quand vous avez des rédactions, des sujets d'invention, est-ce qu'il y a des thèmes qui t'aident à te mettre à écrire ? Et inversement, est-ce que parfois il y a des thèmes qui te bloquent ?*

Elève 4 : Quand ça me parle ou quand ça ne me parle pas. Enfin...il y a des fois je vais dire « ah ouais c'est super, ça j'aime bien » puis après, bah quand je commence à écrire, du coup il y a tout qui vient tout seul. Ça va dépendre du sujet. Comme je m'en souviens en troisième, Madame H. nous avait donné un sujet et dedans

il y avait la mer, il y avait la photographie. J'étais une grande passionnée de photographie et du coup j'avais dû faire deux copies doubles. Ça dépend du sujet, ouais.

A : Ok. Alors c'est plutôt en rapport avec tes passions et ce qui t'intéresse, c'est ça ? C'est là que ça t'aide le plus ?

Elève 4 : Là, ça m'aide le plus. Après sinon, c'est pas vraiment obligé mais ça m'aide plus.

A : Ok. Est-ce que pour toi, c'est plus facile d'écrire en parlant à la première personne, en disant « je » tu vois, ou est-ce que c'est plus facile à l'inverse, d'inventer quelque chose avec des personnages et parler à la troisième personne ?

Elève 4 : Ben j'ai déjà fait les deux mais je préfère le « je » quand même.

A : D'accord. Et donc le « je » où tu parles vraiment de toi où tu fais pas parler quelqu'un d'autre ?

Elève 4 : Non, je parle vraiment de moi.

A : Ok et je me demandais, est-ce qu'écrire sur la pratique professionnelle, est-ce que ça, c'est quelque chose qui, tu penses, pourrait te motiver un peu ? Toi quel est ton rapport déjà à la partie professionnelle, parce que je sais qu'il y en a qui sont en bac pro CGEA parfois mais, ils sont là parce qu'ils ont commencé, mais c'est plus pour avoir un bac, et pas forcément pour le monde agricole ? Toi je sais pas, quel est ton rapport à ton orientation ?

Elève 4 : Bah moi c'est d'avoir mon bac et après de travailler dans le milieu agricole.

A : D'accord donc toi, tu es vraiment là, c'est quelque chose qui te plaît quoi, tu n'es pas là par hasard ?

Elève 4 : Non, non, je suis là pour obtenir ça.

A : Ok. Et c'est un milieu que tu connaissais déjà avant de faire ton bac ?

Elève 4 : Un petit peu mais vaguement.

A : D'accord. Ta famille ne travaille pas spécialement là-dedans...

Elève 4 : Non.

A : Ok. Et donc quand vous partez en stage, vous avez des choses à écrire un peu, sur cette partie-là ?

Elève 4 : Ouais, à rédiger.

A : Et ça, c'est quoi comme travail par exemple ?

Elève 4 : On a un document, ils nous mettent des questions, et puis après il faut demander comment notre maître de stage il fait. Donc là, je m'embête pas à faire une phrase, je marque les mots et puis voilà. Et après c'est à rédiger sur ordinateur que je vais faire mes phrases.

A : D'accord. Donc quand tu marques juste les mots, c'est quand tu poses les questions au maître de stage, c'est ça ? Sur le terrain ? Et après tu rentres chez toi et tu mets en forme ?

Elève 4 : Ouais.

A : Ok. Et vous faites ça plutôt tous seuls, ou plutôt ici avec des profs ?

Elève 4 : Normalement c'est ici avec des profs, mais on a commencé tous seuls.

A : D'accord. Est-ce que tu penses que si tu devais faire un carnet de bord, un peu comme un carnet de voyage, pendant les stages, ça tu penses que c'est quelque chose qui pourrait te plaire ou tu vois des inconvénients qui pourraient se poser si tu devais faire ça ?

Elève 4 : Non c'est un truc que pourrait me plaire. Et puis même, enfin c'est bête à dire, mais pour plus tard, tu retrouves ça, ça te fait rappeler des souvenirs de ton enfance.

A : Ok. Et là, les périodes de stage, vous en avez eu combien en tout, entre première et terminale ?

Elève 4 : Entre première et terminale au total... Il nous reste une semaine au mois de février, sinon on a eu 16 ou 17 semaines de stage.

A : Et donc, si tu avais ce carnet de bord, comment tu ferais alors, comment tu l'utiliserais en stage ? Est-ce que tu écrirais un peu tous les jours, ou est-ce que tu écrirais plutôt à la fin du stage ?

Elève 4 : Par période de stage je pense.

A : D'accord. Donc par exemple, si tu as deux semaines, tu écris une fois à la fin des deux semaines et tu racontes ce que tu as fait ?

Elève 4 : Ouais.

A : Ok, et comment tu ferais, est-ce que tu mémoriserais ?

Elève 4 : Non je marquerais sur un papier.

A : Ok, oui comme tu me disais, tu aimes bien faire des brouillons pour organiser un petit tes idées...

Elève 4 : Ouais, au bout de deux semaines, même là même au bout d'une semaine, quand il faut remplir le journal de bord : « qu'est ce que vous avez fait ? », au bout d'une semaine parfois on oublie déjà ce qu'on a fait, par exemple on est le vendredi, et le mercredi on a déjà oublié. Donc il vaut mieux marquer.

A : D'accorde. Donc tu noterais, pour pouvoir rédiger ensuite.

Elève 4 : Oui.

A : Ok. Et est-ce qu'il y a des choses qui te motivent par rapport à l'écriture ou à l'inverse qui peuvent te démotiver ?

Elève 4 : Non pas spécialement.

A : Ok donc ce qui peut parfois te freiner, c'est plus trouver des idées, si le sujet ne t'inspire pas par exemple.

Elève 4 : Oui.

Annexe 8: Transcription de l'entretien: professeur 1

A : Donc pour toi qu'est-ce que quelle est la place en fait de l'écrit dans ta matière ? Comment est-ce que tu l'utilises en cours et sur le terrain éventuellement ?

Professeur 1: Alors l'écrit sur le terrain je m'en sers parce que je fais systématiquement des comptes-rendus. Donc quand on fait une sortie, voilà, on va voir chez parcelles j'essaie, on va dire dans 90% des cas, de leur faire faire un petit commentaire, un petit compte rendu écrit. Bon après il ya des fois c'est les calculs des choses comme ça, mais j'essaie de le faire la plupart du temps bon après, il y a des fois je le fais pas, ça dépend comment ça se passe aussi. C'est pour les Term CGEA ça ?

A : Les Term et les 2^{nde} CEC.

Professeur 1: Pour les deux j'essaie de faire ça. Après en cours en cours, bah l'écrit, il y a la prise de court déjà, d'une. Donc là-dessus l'écrit, il est important dans le sens où déjà il ya des mots techniques, à apprendre à connaître. Il y a des manières de s'exprimer et d'utiliser ces mots, parce que voilà, c'est du domaine professionnel. Et puis je pense aussi plus tard c'est justement le fait de bien savoir écrire de bien savoir poser ses idées, c'est... ils ont besoin dans monde agricole d'avoir une certaine ouverture sur l'extérieur, sur le monde qui les entoure. Bon, il y a l'oral, mais l'écrit, savoir rédiger une lettre, savoir bien écrire, je trouve que c'est important. Ça montre qu'on a de l'éducation et qu'on n'est pas... qu'on n'a pas été...on voit qu'il y a une éducation scolaire derrière, et c'est, je trouve que c'est valorisant pour bien savoir écrire. Après cette année en seconde, je pas pour toi, mais j'ai pas remarqué, vraiment d'élève qui s'exprime vraiment avec beaucoup, beaucoup de difficultés à l'écrit. Il y en a quelques-uns mais j'ai connu bien pire, j'ai connu pire. Par contre, en Term pro, si, il y en a quand même quelques-uns, c'est compliqué je pense...c'est compliqué. Alors, je sais pas s'ils font pas d'effort ou...Puis, bon, il faut se dire que beaucoup d'élèves, très souvent ils...enfin souvent avec le système scolaire, je sais, parce que moi j'ai des enfants, je vois bien comment ça se passe. Parfois on a tendance à laisser passer les lacunes et ça évolue pas forcément dans le bon sens. Parce qu'il y a des élèves qui sortent du...enfin je sais pas. J'ai l'impression que c'est moins drastique maintenant et du coup il ya moins de...Il ya des élèves qui n'ont pas forcément bon niveau et qui arriverent à passer des paliers sur certains points.

A : Qu'il y a des lacunes qui s'accumulent et que tu te retrouves avec des élèves en grosse difficulté.

Professeur 1: Ouais c'est ça.

A : Et en seconde cette année tu trouvais qu'ils n'avaient pas trop de problèmes d'expression à l'écrit ?

Professeur 1: Non, non, je trouve que les 2^{nde} pro d'une manière générale, ils sont... il n'y a pas de soucis... je dirais que [le problème] c'est peut-être plus écrire tout simplement, juste la qualité visuelle de l'écriture. Mais les phrases globalement veulent dire quelque chose. Parce que parfois tu sais en seconde pro, parfois tu as des élèves qui viennent de ... on va dire qui ont des tout petits niveaux. Et puis qui du coup, déjà faire sujet-verbe-complément parfois c'est déjà très compliqué.

A : Ouais, ils sont un peu dépassés.

Professeur 1: Ouais et puis justement, nous dans nos matières techniques, ils doivent parler technique. Ils doivent être précis dans ce qu'ils disent, ils doivent être scientifiques, quand même, un petit peu. Et quand je leur demande : « Tiens, explique-moi ce que fait une charge, exactement, concrètement sur le sol », et qu'ils me disent : « Ça aère la terre, ça retourne quoi », tu vois, enfin moi j'aimerais bien que ça aille à un autre niveau que ça quoi.

A : Ok. Quand tu es sur le terrain, est-ce que eux prennent déjà des notes ou est-ce que souvent la restitution, les comptes-rendus dont tu parles, c'est des choses qui sont faites de mémoire ? Ou est-ce que parfois il y a aussi des prises d'informations sur le terrain.

Professeur 1: Bah il y a des prises d'information, mais j'avoue que, surtout pour les Term CGEA, il faut systématiquement leur dire de prendre des notes. C'est compliqué ... Les 2^{nde} pro, ils le font, même si il faut quand même... Enfin, de mon expérience de prof, un élève si tu dis pas de prendre des notes il le fera pas de lui-même. C'est compliqué, à part un ou deux élèves mais globalement il faut systématiquement leur redire. Tu vois, je trouve une adventure, ou je veux leur montrer un truc précis que je vois – parce ce que moi quand je vais dans un champ, parfois, il y a des choses que je n'anticipe pas - puis je vais juger « tiens il y a ça, tient il y a un truc à voir » : ils viennent, mais ils vont pas forcément, spontanément prendre des notes et du coup, la fois d'après, ils ont oublié.

A : Ils utilisent des photos, des croquis aussi, ou pas trop, plutôt des notes écrites ?

Professeur 1: Des notes écrites, ouais. Moi je suis assez ...de temps en temps je tolère l'utilisation du portable pour prendre en photo. Tu vois, ils voient une voie une mauvaise herbe, tac. Mais sinon, non, en général, je suis plutôt contre quand même. Ça reste un cours, donc pas de portable. Mais de temps en temps, quand vraiment la situation est vraiment... je me dis : « tiens, on le verra peut-être pas une autre fois », j'autorise le portable.

A : Tout à l'heure tu parlais du fait que c'est important que plus tard dans le monde professionnel, ils aient cette maîtrise de l'écrit aussi. Pour toi dans les métiers qu'ils vont être amenés à exercer, si on parle bac pro par exemple, quelles sont les applications plus tard liées au monde professionnel, qui demanderont une maîtrise de l'écrit.

Professeur 1: Déjà, on va dire s'ils sont agriculteurs... Non déjà je pense tout simplement, déjà avant même le boulot, je pense déjà à la poursuite d'études. Maintenant un bac pro en général, il va poursuivre en BTS. Donc de toute façon, il faut qu'il ait un bon niveau en français parce que c'est matières-là, en BTS, les matières générales ça pardonne pas en BTS. C'est très souvent la cause d'arrêt prématuré d'un élève en BTS, parce qu'il suit pas en matières générales. Et il y a une épreuve de français, si je ne m'abuse ...

A : Qui a un fort coefficient.

Professeur 1: Voilà donc de toute façon, rien que pour ça, il faut être bon. Enfin, il faut avoir une bonne maîtrise de la langue. Deuxièmement, bah, après dans le monde professionnel, moi je trouve que encore maintenant, même si je vois des exemples qui prouvent le contraire, je trouve que le monde agricole reste un milieu fermé, peu tourné vers les autres surtout dans certaines régions très rurales.

[digression sur les différences de mentalité entre la plaine et le bocage en Basse-Normandie, entre la production végétale et l'élevage, entre des petites structures et les plus grandes]

Bon après donc, la maîtrise de la langue, voilà par rapport à ça aujourd'hui un agriculteur a quand même tendance à se tourner vers le tourisme, à se tourner vers des diversifications, des choses comme ça. Et, je suis désolé, mais parfois je vois encore des affiches de gars qui font de la vente directe : il y a des fautes d'orthographe dans leurs affiches ! Voilà. Après parce qu'aujourd'hui, un jeune qui sort de bac pro ou de BTS, il ne va pas forcément s'installer tout de suite, donc il a besoin de travailler dans le para-agricole. Et l'écriture, savoir écrire une lettre de motivation, savoir écrire... Savoir s'exprimer, c'est important. C'est important pour entrer dans la vie active, voilà. C'est pas parce qu'on vient du monde agricole qu'on doit être illettré (rire). Enfin, savoir s'exprimer, je trouve ça important, de manière générale.

A : Et sinon dans le quotidien soit d'un agriculteur soit d'un salarié du para-agricole donc tu parlais de communication. Et sinon à l'écrit, est-ce qu'il y a d'autres choses qui sont... je sais pas du suivi peut-être, de la traçabilité ?

Professeur 1: Oui voilà. Un agriculteur, par exemple, concrètement, il peut être amené par exemple à remplir des documents, de la paperasse, des choses comme ça, à faire des lettres pour les assurances ... Enfin il y a énormément de passages où il a besoin d'écrire quoi.

A : Ok pour toi le rapport des élèves à l'écrit c'est quoi ? Donc tout à l'heure tu parlais un peu de blocages. Pour toi, c'est quelque chose qui les met souvent en difficulté ? Est-ce que tu les trouves plus à l'aise à l'oral qu'à l'écrit par exemple ?

Professeur 1: Oui bah moi, je peux pas m'en cacher, il y a des fois, des séances de cours où on va passer une heure à discuter, et puis on n'a rien écrit. Parce que quoi ? Parce que l'échange se fait avec certaines classes, bah les Term CGEA, tu vas échanger beaucoup plus à l'oral spontanément. Ça peut être très intéressant mais c'est aussi, entre guillemets, une perte de temps parce que malheureusement dans notre métier l'écrit reste la trace de ce que tu dis. Bon après, moi, ça dépend de mes cours. Il y a des chapitres que je fais sur des polys où ils n'ont plus qu'à écrire deux, trois petites choses mais globalement 90% du cours est écrit. Et puis j'aime bien aussi de temps en temps les faire gratter quoi. Parce qu'il faut que ça reste...il faut que ce soit inné chez eux quoi. Ils doivent pas... enfin, dire « il va tout me mettre sur un poly ». Il faut écrire de temps en temps prendre des notes, ça fait... ça stimule un peu le cerveau. Non mais moi j'ai quand même l'impression que parfois, écrire, ça reste une contrainte. Tu vois, si on peut ne pas écrire, on écrit pas.

A : Tu veux dire en général ou pour les élèves ?

Professeur 1: Pour les élèves. J'ai l'impression, je le ressens plus comme ça. Mais ça dépend des classes tu vois. Par exemple, les 2nde pro, ils écrivent. Tu vois, les 2nde pro, ils sont juste en 2nde mais ils sont capables d'écrire. Les Term CGEA non. A part un ou deux dans la classe parce qu'ils ont un bon niveau, et qu'ils sont capables de bâcher, comme celui là qui était en train de bosser là [au CDI]. Les autres ils sont où ? Ils sont en train de glander je sais pas où là, et puis voilà quoi.

A : Et ça pour toi, le fait qu'ils aient du mal à écrire, ça tient à de la flemme plutôt ou de la difficulté ?

Professeur 1: Je sais pas. Je pense que c'est de la difficulté. Je pense qu'il y a un peu des deux. Et puis malheureusement ça ... je sais pas si je devrais le dire... mais le bac pro au-delà de son côté intéressant professionnellement, malheureusement, c'est aussi un fourre-tout pour les élèves. Je veux dire qu'on a encore trop tendance à dévaloriser le bac pro et y mettre des élèves qui n'ont pas forcément un bon niveau. Donc du coup forcément, dans les classes si t'as pas une bonne émulation, positive, tu as l'inverse. Donc tu vois là en Term CGEA, je pense, c'est plus l'inverse. Je veux dire les quelques éléments qui ont un bon niveau n'arrive pas à globalement à amener la classe vers... Ils sont plutôt en train de se dire qu'ils sont tous dans la merde pour le bac, et puis... Et puis il y a le familier aussi. Les bac pro sont très familiers Là tu vois, je sortais de cours ; ils étaient là dans le couloir et ils viennent me voir, ils tapent la discute. Tu sais, ils me parlent comme si j'étais leur pote quoi. (*digression sur familiarité*).

A : Et sinon alors, je me demandais, qu'est-ce qui est mis en place pour les retours de stage et toi, de quelle manière tu exploites ce qu'ils ont vu pendant les stages ?

Professeur 1: Par exemple les CGEA, ils avaient tout un travail. Ils doivent rendre compte de ce qu'ils voient en stage en termes de pratiques notamment ils ont une thématique. Ils doivent travailler sur une ressource : l'eau, le sol, l'air, des choses comme ça. Ils doivent récupérer des informations sur ce que font leurs maîtres de stage comme pratiques, qui peut avoir un impact positif ou négatif là-dessus, voilà. Donc ils ont des choses à voir. Ils ont une prise de notes à faire chez le maître de stage, et ils ont un rendu à faire, parce que c'est évalué au bac. Et les 2nde pro c'est pareil : ils ont des fiches d'activités à faire ; par exemple il a fait du labour, il a fait un semis... Ils doivent expliquer comment il prépare le chantier, qu'est-ce qu'il y a comme outils, etc. Et puis ils devront le présenter, donc il y a aussi de l'écriture à faire. Et nous on exploite ça parce qu'on fait le suivi, on les prépare pour l'épreuve. Mais il y a toujours une part d'écriture à un moment donné de toute façon...

A : Et le fait que de mettre en forme, qu'ils le mettent en forme dans un écrit, pour toi, ça les aide à réfléchir, à structurer ?

Professeur 1: Ouais alors le problème là c'est que... Bon je pense que ça les aide, forcément. Après là, le problème c'est qu'on a deux écoles. C'est qu'il y a des collègues qui préfèrent ne pas du tout les aider à mettre en forme, [ils considèrent que] c'est à eux de mettre en forme. Et il y a moi par exemple, qui préférerais leur

mettre un schéma préétabli, et qu'ils n'aient plus qu'à le remplir. Alors, la première méthode elle est louable sauf que moi ce que je vois depuis que je suis arrivé à Coutances [depuis cette année], c'est que les élèves, ils n'y arrivent pas. Ils n'arrivent pas à mettre en forme. Tu as beau leur dire il faut faire comme ça, sans formaliser forcément, ils sont incapables de le faire. Si tu formalises, tu leur donnes un tableau avec « là tu dois mettre ça, là tu dois mettre ça, là tu dois mettre ça »... En fait, un élève, allez à part des bac S et des bac STAV, en bac pro, en seconde pro par exemple, j'ai quand même l'impression que si tu jalones pas au maximum, ils ont du mal.

A : D'accord. Ils n'arrivent pas à structurer, à organiser leur écrit, leur réflexion ?

Professeur 1: Non. Tu vois l'autre fois, je leur ai donné un TD aux Term CGEA, il y avait pourtant des étapes, les phrases ne sont pas compliquées, et bah tu en as quand même qui n'y arrivent pas, parce que c'est pas clair. Il y en a qui y arrive, parce que je pense, dans la classe, tu en as un ou deux qui pourraient être en STAV, sans problème. Mais ils ont du mal. Et puis comme la concentration est importante aussi... le problème des Term CGEA c'est qu'il y a parfois des gros problèmes de concentration. Ils préfèrent discuter que de travailler, de se poser cinq minutes. Ça, avec cette classe-là, bon tu verras, peut-être que les autres [professeurs] te le diront aussi mais... Tu as un problème de concentration, ils ont du mal à se poser, à se calmer, à réfléchir posément. Les petits 2^{nde} pro, ils en sont capables par exemple tu vois. Ils sont beaucoup plus... fiouuu. Les STAV, il n'y a aucun souci aussi pour ça. Après, j'ai que quatre classes. J'ai les 1^{ère} CGEA, qui ne sont pas là en ce moment. Eux aussi sont capables, je trouve, d'être plus posés.

A : Oui, donc c'est plus un problème ciblé sur les Term CGEA ?

Professeur 1: Ouais les Term ils sont... ils sont très gentils hein ! Moi je les aime bien mais en termes de travail, t'en fous rien quoi. Moi j'étais très ambitieux en début d'année, je le suis plus du tout. Je sais qu'on va rien faire de l'année. Heureusement qu'ils n'ont pas d'épreuve terminale, sinon je me ferais striker là. J'essaye, on va dire maintenant, de cibler des parties qui potentiellement vont être importantes pour eux. Mais je sais très bien que ce que j'avais prévu de faire je le ferai pas. Parce qu'il n'y a pas un rythme de travail très fort.

A : Don ils avaient un carnet de bord, les 2^{nde} CEC, ou c'est ça les fiches en fait ? Parce que les élèves m'ont parlé de ça : c'est ça, c'est les fiches d'activités ?

Professeur 1: C'est ça ouais.

A : Et donc ça en fait, en retour de stage, comment est-ce que vous travaillez dessus ?

Professeur 1: Alors c'est pas moi qui travaille dessus malheureusement, là-dessus je ne pourrai pas t'aider. Après je l'ai déjà fait donc je peux te dire quand même. Alors là, globalement, en fait ils font une restitution, orale par exemple. Après ils mettent en forme leurs données. Et puis progressivement c'est corrigé, petit à petit. Et puis une fois que c'est prêt... alors disons que là c'est pas un vrai écrit, parce que ça reste des mots posés sur une feuille sans forcément faire de phrases. C'est surtout une préparation pour un oral et là c'est une prestation orale qui va être faite quoi.

A : Et toi, par rapport à la façon dont vous exploitez la partie de retour de stage, tu trouves que c'est assez satisfaisant, ce que vous arrivez à tirer de leur expérience en stage ?

Professeur 1: Bah s'ils suivent à la lettre ce qu'on leur demande, s'ils récupèrent les infos qu'on leur demande, oui. Mais la plupart du temps là où ça coïncide, c'est qu'ils ne posent pas assez de questions, donc il leur manque des infos. Mais globalement, si, si, c'est bien.

A : Donc, ce qui fait défaut, c'est plutôt la phase de recueil sur le terrain ?

Professeur 1: Ouais, parce qu'en fait un élève... bon moi je considère ça comme ça, mais ça s'apprend avec l'âge, avec la maturité, ils ne savent pas compartimenter leur temps. C'est-à-dire que si le maître de stage leur dit : « tiens, tu vas aller faire ça », et bah ils vont faire ça, jusqu'à ce qu'on leur dise de faire autre chose. Ils ont du mal à se dire, à un moment donné, il va falloir que je me pose. Moi j'ai appelé les maîtres de stage là, et j'ai des élèves, ils n'ont même pas dit qu'ils avaient un travail à faire. Ils sont là, ils arrivent, ils attendent les

ordres, ils sont là, ils s'ennuient. Mais même le maître de stage me dit, mais les élèves, ils font quoi là ? Ils posent pas de questions... Parce que quand tu es maître de stage, tu es pédagogue, forcément, parce que sinon tu ne prendrais pas d'élèves. Les maîtres de stage, souvent, c'est des gens avec qui j'adore discuter, parce que ils ont un côté pédagogue qui fait qu'on communique bien. C'est pas des gens qui prennent pour de la main d'œuvre gratos...

A : Donc les maîtres de stage, ils jouent quand même un rôle assez important.

Professeur 1: Ouais mais voilà après moi, ce que je vois aussi des maîtres de stage, c'est qu'ils ne feront pas l'effort d'aller vers l'élèves, si l'élève ne fait pas... parce que c'est l'élève qui est en stage, c'est pas le maître de stage. Donc l'élève, il doit expliquer en début de stage : « Monsieur, je vais avoir des fiches à faire, je vous les montre. J'ai ça à faire, est-ce que vous pouvez m'accorder deux heures vendredi, ou trois heures, pour regarder ensemble ». Mais ça, sur les élèves que j'ai appelé, sur trois, il y en avait un qui l'avait fait. Il y en avait une, je l'ai engueulée encore ce matin parce qu'elle n'était pas contente d'aller en cours, elle s'est pris deux heures, mais ben moi son maître de stage m'a dit : « elle ne pose pas une seule question ». Voilà, elle ne s'est pas investie. Qu'est-ce que tu veux faire ?

A : C'est quoi, c'est des questions en fait d'analyse ou plutôt de description de l'exploitation.

Professeur 1: De tout, ça peut être de la description, ça peut être un peu d'analyse. Là c'est surtout de la description qu'ils avaient à faire, donc si tu écoutes bien, tu poses des questions, ça se fait bien. Si tu poses pas de questions, c'est sûr que les infos, elles ne vont pas de tomber tout cru dans le gosier quoi.

A : Et ça, le travail de mise en forme après, des informations qu'ils ont recueillies, ça se fait ici ?

Professeur 1: Ouais.

A : C'est là où tu disais que les profs accompagnent plus ou moins ?

Professeur 1: Ça c'est Françoise et puis Isabelle qui vont s'en occuper, de les préparer à l'examen pour l'année prochaine.

A : Et donc les Term, ils ont un dossier écrit à remplir ?

Professeur 1: Alors les Term nous ont des fiches, ils ont le même genre de dossier [que les 2^{nde}], un peu plus élaboré forcément. Le but c'est de créer des fiches : une fiche ressource, où tu présentes une ressource avec les impacts et puis ils ont aussi des fiches culture. Là c'est moi qui m'en occupe. Ils présentent grosso modo la conduite d'une culture, les étapes et tout, avec le côté économique. Et puis la même chose, mais pour les animaux quoi.

A : Ok et dans l'apprentissage des gestes qu'ils font en stage, il ya quelque chose qui est suivi en TP ? Est-ce qu'il y a certains gestes qu'ils doivent forcément apprendre, ou est-ce que ça dépend de l'exploitation sur laquelle ils vont ?

Professeur 1: Ça dépend plus de l'exploitation. Après dans ma matière, honnêtement, contrairement à ce que tu disais au début, j'ai pas voulu te contredire, mais l'agronomie ce n'est pas une matière dominante.

A : Ah ok ! C'est quoi c'est la zootechnie plutôt ?

Professeur 1: Oui. Tu sais moi en Term CGEA, j'ai une heure et demi de cours. Alors qu'en zootechnie, elle a facilement quatre heures je pense.

A : Parce que c'est orienté élevage ici.

Professeur 1: Voilà. Et effectivement, moi l'année dernière dans mon lycée, j'étais en grandes cultures, donc c'était moi la matière dominante.

A : Ok. Pour terminer, je voulais savoir si tu pouvais me parler rapidement des quatre élèves que j'ai interrogés. Toi quelle est ta perception de leur aisance avec l'écrit ? C'est pour comparer si tu veux si, eux, la façon dont ils se sentent, c'est la même façon dont ils sont perçus par les professeurs.

Professeur 1: Je sais pas si je vais être très objectif parce que... Bon [élève 2], je pense qu'il a des difficultés à écrire. Il fait partie de ceux..., c'est-à-dire que pour moi, il veut dire quelque chose mais il va pas être capable de le retranscrire totalement à l'écrit. C'est-à-dire que soit c'est une mauvaise utilisation de mots, soit des mots très simplistes.

A : Niveau réflexion par contre à l'oral ?

Professeur 1 : [Elève 2], il est capable. Effectivement il a tendance, tu vois ce matin, je leur expliquais comment les industriels pouvaient influencer la conduite d'une culture , et [Elève 2], il dérive sur la carotte en disant que si on montre nos fesses aux carottes, elles deviennent roses ou je-sais-pas quoi. Voilà on a rigolé deux minutes mais ...voilà. [Elève 1], c'est quelqu'un de très posé moi je trouve, en tout cas dans ma matière. Il est très posé très calme ; un peu même triste parfois. [Elève 1] s'exprime un peu mieux je trouve à l'écrit. Mais après, c'est pas fou non plus quoi. Et les filles, [Elève 3] euh... non, moi ça va. Et puis [Eleve 4] aussi. Elles savent écrire à peu près convenablement.

A : Ça fait pas obstacle, en tout cas dans ta matière, à la transmission, à l'apprentissage ?

Professeur 1: Non, ça aurait été d'autres élèves en Term CGEA, j'aurais pu te dire éventuellement, et plus c'est pareil en [2nde]...Mais je pense que [Elève 2], c'est un bon exemple d'un gamin qui a une bonne réflexion mais qui à l'écrit je trouve n'est pas très pertinent quoi.

A : Oui, d'accord. La difficulté c'est passer à l'écrit ?

Professeur 1: Oui.

A : Ok. Et ça, tu penses que va le limiter à long terme du coup.

Professeur 1: Non non mais ça veut dire que lui d'emblée, lui il le sait qu'à l'écrit, il n'est bien, du coup c'est-à-dire que dans son rapport avec les autres et puis dans son... sa manière d'évoluer, il va mettre de côté l'écrit quoi. Et du coup... bon après je dis pas, même moi, je suis ... A l'heure actuelle j'écris très peu. La seule fois où j'écris, c'est au tableau. Mais quelque part je me rends compte que l'écrit, le fait de décrire des choses, quelque part ça a une incidence sur la manière dont tu t'exprimes, tu vois. Et à force de ne pas écrire, ou d'écrire peu... Même de taper du texte à l'ordinateur, je me rends compte parfois, finalement, je fais des phrases ...pfff... quand je les relis, je me dis, c'est chaud quoi ! La syntaxe, la concordance des temps, ce que ça veut dire tout simplement... Je me rends compte parfois que je ne m'exprime pas forcément très bien.

A : Mais ça, c'est la perte d'habitude en fait, c'est ça ?

Professeur 1: Je pense ouais. Et puis, bon, je veux dire : un élève, enfin moi je fais partie d'une vieille école je pense, encore, l'éducation des années 80 et 90, je trouve que ... elles étaient plus...elles allaient plus loin que maintenant. Même là, dans ma matière, moi j'ai été élève j'ai fait l'ancien STAV entre guillemets. On bossait vachement plus que maintenant, on avait vachement plus d'heures de telle ou telle matière. Il y avait un niveau d'exigence qui était plus élevé. Je trouve qu'aujourd'hui, le niveau d'exigence, on l'a baissé.

A : Et tu penses qu'on l'a baissé pour s'adapter aux élèves ou qu'on l'a baissé avant et que la conséquence de ça, c'est que le niveau des élèves baisse ?

Professeur 1: Bah je pense que malheureusement, les deux sont valables. Voilà, c'est-à-dire qu'on a baissé dans le sens où on a voulu faire des économies. Ça date pas d'hier. Tu vois le bac pro en trois ans, je sais pas si tu en as entendu parlé, le bac pro en trois ans, on a forcément été obligés de baisser le niveau. Tu peux pas faire en trois ans ce que tu faisais en quatre. Et fatalement on l'a fait pourquoi : pour, entre guillemets, faire économies. On nous a dit : « c'est fait pour uniformiser », mais en vrai c'était pour baisser le niveau. Un bac pro

en quatre ans, il y avait un niveau différent de maintenant. Maintenant tu les vois bien, les gamins ils arrivent en seconde, ils sont limite illettrés. Enfin pas cette année, mais moi j'en ai déjà vu, au Robillard [son ancien établissement, dans le Calvados], des élèves mais punaise c'est à te taper la tête sur la table tellement ils écrivent mais... Moi j'en ai eu un l'année dernière, il avait redoublé sa seconde pro, et je pense qu'il a redoublé encore. Un niveau tout juste bon pour aller en CAP . Le gars, il écrit...déjà il écrit très très mal, visuellement, et puis ça veut rien dire ce qu'il écrit. Et tu te dis mais le gamin il a dû en chier au collège et en chier en primaire, et c'est ça qui est impressionnant. Maintenant, on a des élèves, on ne les oblige plus à redoubler, on ne peut pas leur imposer. Donc les élèves ils passent parce qu'ils sont bons en sport, parce que ci, parce que ça. Et au final ils arrivent en BTS, ils sont nuls quoi...pour écrire. Et comme tu l'as dit tout à l'heure, c'est un gros coeff quoi.

Annexe 9: Transcription de l'entretien: professeur 2

A : Donc moi je voulais savoir un peu quel est selon toi le rapport des élèves à l'écriture ?

Professeur 2 : Tous niveaux confondus ?

A : Ouais. Ou faire la nuance si tu trouves qu'il ya des différences dans les niveaux.

Professeur 2 : Oui il y a des grosses différences. Notamment, pour moi, ceux qui ont le moins de freins par rapport à l'écriture c'est les 2nde GT, dans les classes que j'ai. Et ceux qui ont le plus de difficultés, c'est les 4^{ème}, qui sont fâchés avec l'écriture et les bac pro aussi.

A : Toutes classes confondues en bac pro ?

Professeur 2 : Alors je dirais que les CGEA – j'ai les CGEA et les Aménagements Paysagers- CGEA c'est plus marqué encore. Ils écrivent très peu, et puis ils le disent eux-mêmes qu'ils n'aiment pas ça quoi. Ça se ressent et ils le disent.

A : Ça se traduit comment en fait ? Ils rechignent à se mettre à écrire ?

Professeur 2 : Oui ... ils rechignent, enfin non ils refusent pas mais bon, on voit qu'ils peinent quoi. Et ils ne trouvent pas d'idées, et puis c'est toujours le minimum. Alors quand je leur demande de faire un petit effort de style, alors ça, ils savent pas faire. Faire des belles phrases, ils savent pas ce que c'est. Ou ils veulent pas quoi, ça ne les intéresse pas. Les 2nde GT, on peut arriver à des choses comme ça.

A : Et à ton avis pourquoi ? Est-ce que c'est à cause de l'effort qui est demandé ?

Professeur 2 : Je crois surtout que ça ne les intéresse pas, c'est tout, ils ne voient pas l'intérêt. Eux ils sont dans le pragmatique, le terre-à-terre. Donc faire du beau, ça les intéresse pas. Ça n'a aucun intérêt. Parce que, eux, ce qu'ils voient, c'est le côté : « est-ce que ça m'est utile ? ». Ils ne pensent qu'à ça en fait. Toute activité qu'on leur propose... Enfin, j'ai eu l'expérience, là, quand la semaine dernière ou il y a deux semaines, les Term CGEA, je leur ai fait un petit cours sur la lettre de motivation à la demande d'Isabelle Guyot. Et là bah écoute, ils étaient très réceptifs. Alors ils n'ont pas écrit encore, mais par contre à la fin du cours j'ai eu deux trois remarques du style, très fort entre eux, « ah bah ça au moins, c'est concret et ça va nous servir ça ».

A : Oui c'est ce que j'allais te demander parce que du coup, dans une écriture qui est plus utilitariste, donc la lettre de motivation, mais je pensais même dans des choses de prise de notes ou de rapports peut-être, est-ce que là tu trouves que ils ont plus d'aisance ?

Professeur 2 : Alors « aisance », c'est un bien grand mot mais bon, ça dérange moins. Là où vraiment on sent de la réticence c'est tout ce qui est rapport à la littérature.

A : D'accord, le travail sur l'esthétique du langage...

Professeur 2 : Oui voilà c'est ça. Ou faire un écrit d'invention, ou un écrit du type deuxième partie de l'épreuve de bac pro. Il faut argumenter, entre deux personnages, tu vois pour eux c'est artificiel tout ça. Donc on voit bien que ça les barbe, profondément. Alors je généralise, il y a toujours des exceptions, mais ça reste quand même une grande majorité.

A : D'accord. Et donc les difficultés, pour toi, qu'ils rencontrent : tu parlais tout à l'heure des idées, ils n'arrivent pas à trouver d'idées, le côté aussi là tu disais artificiel de la situation dans laquelle on leur demande d'écrire. Est-ce qu'il y a d'autres difficultés qui se posent à eux ?

Professeur 2 : Oui, ils ne savent pas développer. Même s'ils ont trouvé, là je leur demande minimum trois arguments pour défendre telle thèse, et... Bon ils trouvent des arguments et des raisons pour justifier, mais sans développer. Ils ne savent pas développer, expliquer pourquoi ils ont apporté tel mot quoi. Une petite phrase,

ça y est pour eux, c'est fait. C'est pour ça qu'ils arrivent à des écrits très courts. Ils n'arrivent pas à atteindre la longueur qu'on souhaite quoi. Ils ne savent pas développer.

A : Parce qu'en fait, une idée elle correspond à une phrase, et après c'est fini pour eux ?

Professeur 2 : C'est ça. Ils ont beaucoup de mal, ça.

A : D'accord. Et je me demandais d'ailleurs, parce que c'est ressorti dans un entretien d'élève, si tu remarques qu'ils ont des difficultés pour le geste graphique aussi ?

Professeur 2 : Ah bah certains oui.

A : Ça, ça les freine un peu ou ...

Professeur 2 : Bah forcément.

A : Ok et je pensais par rapport à l'orthographe aussi ?

Professeur 2 : Ah bah là... Alors ça, je pense pas que ce soit un complexe, c'est pas ça qui les freine. Non ça les dérange pas d'écrire comme ils parlent. Je ne pense pas que ce soit ça. C'est plus trouver quoi écrire. Non, non je pense qu'ils complexent pas du tout. Une copie qui est truffée de rouge, pfff... Et puis d'ailleurs ils ne prennent même pas [la correction], si je les oblige pas dans un temps donné à corriger devant moi, ils ne le font pas.

A : D'accord. Est-ce que tu as remarqué des choses qui avait suscité de la motivation ? Alors on parlait de la lettre par exemple. Est-ce que tu as remarqué qu'il y avait parfois des thèmes ou des choses qui les engageaient facilement dans l'écriture. Des choses que tu réutilises d'une année sur l'autre, parce ce que tu sais que ça fonctionne par exemple.

Professeur 2 : Je sais pas. J'ai pas ... Enfin il me faudrait peut-être plus de temps pour y réfléchir. Comme écrit...

A : Non mais c'est assez vague comme question parce que ça peut être un thème, mais ça peut être aussi une forme, tu vois. Ça peut être par exemple, il y en a qui vont aimer les choses un peu argumentative, et tu pourrais me dire : « bah non en fait c'est plutôt l'écriture d'invention qui les motive », tu vois ?

Professeur 2 : Alors pour ce qui est des bac pro, je pense que c'est plus l'argumentation quand même. Même si ils n'arrivent pas bien à le faire, mais je pense que c'est plus ça. L'invention, c'est trop ...fantaisiste, je pense, pour eux.

A : Ok. Pour toi, quelle va être la place de l'écrit pour eux dans le monde professionnel ? Est-ce que tu penses que ça va être important, et que ça risque de leur faire défaut ?

Professeur 2 : Selon moi oui, selon eux non. Alors là, on est pas du tout sur la même longueur d'ondes. Moi je le répète assez souvent en plus, alors surtout les niveaux 1^{ère}/T^{ale}, pour justifier un petit peu mes exigences, que tout ça ce sera bien utile pour leur vie professionnelle. Pas seulement professionnelle, privée aussi, ils auront toujours à écrire, c'est pas fini l'écrit. Je leur dit : « même les ordinateurs, qu'est-ce que vous croyez, c'est de l'écrit aussi ». C'est pas manuel, mais il n'empêche que c'est de l'écrit. J'ai beau dire et répéter, j'ai pas l'impression que ça... Je pense que c'est vraiment en BTS qu'ils en prennent conscience. Quand là ils doivent, à travers les PIC, aller faire des démarches je pense que c'est là qu'ils en prennent vraiment conscience. Avant... « ça sert à rien ».

A : Ok. Donc ils ne voient pas, ils ne perçoivent pas l'utilité qu'ils en auront plus tard.

Professeur 2 : Pas tous.

A : Certains oui ?

Professeur 2 : Oh oui, oui. Je pense plus les filles, je les trouve plus matures les filles quand même. Enfin je parle en CGEA, parce que finalement, ... elle est toute seule Floriane en AP..., et je crois qu'elle, elle régresse. Elle fait de plus en plus de fautes, je sais pas pourquoi. Elle était pas trop mal en 2^{nde}/1^{ère}, et puis là en T^{ale}, j'ai l'impression qu'elle se laisse complètement aller à l'écrit... Donc c'est plutôt... là ça montre pas justement qu'elle a compris l'intérêt pour son avenir professionnel et privé.

A : Est-ce que tu pourrais me parler brièvement des quatre élèves que j'ai vu moi, il y avait [Elève 2], [Elève 1], [Elève 4] et [Elève 3], pour me dire un peu toi quelle est ta perception. En fait quelle image ils renvoient en cours de français de leur rapport à l'écriture ?

Professeur 2 : Alors, on va commencer par [Elève 4]. [Elève 4], je pense que c'est quelqu'un qui aime bien écrire. Elle était là, 4^{ème}, 3^{ème}, après je l'ai pas eue pendant un an. Et je l'ai retrouvée en 1^{ère} et T^{ale}. Et bien j'ai trouvé qu'[Elève 4], elle a régressé. Mais... et puis bon elle s'est distancée par rapport au français, mais comme dans d'autres matières d'ailleurs. Mais je pense, c'est quelqu'un qui foncièrement aime bien écrire. Elle peut, elle peut vraiment. Je me souviens en 3^{ème} elle faisait des belles prestations. Je pense que c'est juste parce qu'elle a d'autres préoccupations. Mais je pense qu'elle aime bien écrire, elle.

A : D'accord. Donc elle, c'est plutôt un manque d'investissement qui peut la freiner.

Professeur 2 : Voilà exactement. C'est un manque d'investissement parce qu'il y a des choses prioritaires par ailleurs, mais voilà. Je pense que si vraiment elle s'investissait dans l'écriture en français notamment, même dans d'autres matières, elle ferait des belles choses. Et elle aime je pense.

A : Ok.

Professeur 2 : Quant à [Elève 3], aussi je pense. [Elève 3], c'est vraiment, avec un autre élève, c'est vraiment deux élèves qui dans la classe se démarquent, parce que ils ont envie quoi, ils ont envie. Ils adhèrent. Enfin je sais pas si vraiment ils aiment, en tout cas, ils ont envie de bien faire. Et donc elle, à l'écrit, elle fait vraiment l'effort, elle écrit beaucoup. plus même que ce qu'on attend en longueur. C'est pas forcément dans le sujet, elle c'est son souci, le hors-sujet. Je sais pas si elle comprend bien toujours le sujet, ou elle se précipite peut-être. Mais bon, elle, elle écrit beaucoup. Alors pas forcément... c'est pas une élève qui, par exemple, va utiliser un brouillon, pour faire le mieux possible. Mais bon, elle s'investit, mais bon elle fait au fil de l'eau et ça donne des trucs un peu...

A : En dents de scie ?

Professeur 2 : Oui.

A : Ok.

Professeur 2 : Alors [Elève 2], grande difficulté, [Elève 2], par rapport à l'écrit. Il était en 4^{ème}/ 3^{ème}. Il n'est pas sérieux, c'est pas un garçon sérieux donc, c'est pas... il peut pas bien faire. Mais pourtant, j'ai toujours dit en 4^{ème} et 3^{ème}, qu'il avait du potentiel. Quand on le force à être attentif, à réfléchir, il est capable de faire des choses intéressantes. Mais voilà, il se donne pas les moyens et donc, tout seul, ben c'est très limité. Il est limité en réflexion. Donc après, lui, pour trouver des idées, c'est terrible pour lui.

A : A cause de son rapport à l'écriture tu crois ?

Professeur 2 : Non, non, c'est pas par rapport à l'écriture. Moi je pense que c'est parce qu'il est limité, dans la réflexion, et donc il ne trouve pas d'idées. Mais par exemple sous la dictée, il a une très belle écriture, même s'il fait quand même pas mal de fautes. Mais bon, très lisible par rapport à d'autres élèves, tu vois. Voilà pour [Elève 2]. Et l'autre, c'était [Elève 1]. Alors [Elève 1], il aime écrire, ça se voit. Il aime écrire ... il est un peu comme [Elève 3], lui, un peu la même écriture d'ailleurs, même graphie. Il écrit beaucoup mais bon il se précipite. Il est souvent hors-sujet.

A : Ok. Dans un deuxième temps j'aimerais bien savoir un peu ... est-ce que tu les fais écrire sur traitement texte aussi ou pas ?

Professeur 2 : Alors non, je ne fais pas, moi je ne le fais pas dans mes cours, par contre je travaille notamment avec les 4^{ème}, là dernièrement j'ai travaillé avec le prof d'informatique, Michel. Donc je lui ai refilé des textes que j'avais corrigés, des 4^{ème}. dans le but qu'ils formalisent ça au traitement de texte. Donc il était content d'avoir un support. Les élèves étaient contents en plus de passer à cette étape, mettre leurs textes différemment. Parce qu'ils m'en ont parlé dans le couloir juste après le cours d'informatique : « eh Madame, vous savez ce qu'on a fait en informatique ? ». Voilà et puis après le but, c'est de faire une petite exposition du travail de pluri qu'on avait fait avec Philippe [prof d'horticulture]. Lui il a fait un herbier, et moi je leur ai fait écrire un petit texte partant du point de vue d'un végétal de la haie, pour pouvoir parler des composantes de la haie.

A : Ça, ça a bien fonctionné, non ?

Professeur 2 : Bah ouais, ça pourrait bien fonctionner mais c'est une classe dissipée alors... De mon point de vue, c'était pénible, maintenant, eux, je pense que ça leur a plu ouais. Il y avait des petites choses sympas.

A : Donc je reviens sur la question du traitement de texte : est-ce que toi tu remarques qu'ils ont une appétence pour l'écriture numérique, ou est-ce que tu remarques qu'écrire aussi sur le papier ça peut être quelque chose qu'ils trouvent un peu joli, tu vois qu'il y a un peu un rapport affectif aussi à l'écriture sur papier ?

Professeur 2 : Alors peut-être pour certains, ouais. Je pense qu'il y en a encore, ils sont rares, mais il y en a encore. Tu vois, là en ce moment je suis en train vraiment avec les 4^{ème}, je leur ai fait écrire une petite poésie sur Noël. Alors je savais pas encore ce que ça allait donner. Au départ ils écrivaient plutôt des textes, ils avaient du mal, alors je leur ai dit : « bon l'écriture poétique c'est très libre, on trouve tous les styles, donc vous n'avez pas besoin de faire quelque chose de compliqué ». Une fois qu'on avait trouvé les idées et les mots, je leur ai dit : « maintenant avec ce petit texte là que vous avez écrit, là, donc dernière étape vous avez écrit un texte donc ça ressemble pas à une poésie, vous allez choisir des morceaux de phrases », tant pis si syntaxiquement, il n'y a pas un sujet, un complément c'est pas grave. La poésie c'est libre. Ce qui compte c'est qu'on ait une idée de Noël, qu'on ait des aperçus, des images, des choses comme ça. [Je leur ai dit :] « Vous prenez ce qui est le plus joli selon vous, vous le gardez, vous mettez ça aligné à gauche, voilà on va voir ce que ça donne ». Ben ça a fait des trucs super sympa. Et puis là je leur demande, je leur ai amené du beau papier couleur, et je leur demande maintenant de mettre ça à l'écrit, pour que soit joli à regarder. On va afficher ça, là, tout à l'heure, au fond de la salle. Et bah c'est super difficile. Ne serait-ce que tirer des traits pour écrire droit et tout, de faire une jolie écriture c'est super difficile. Il y en a qui sont à leur 3^{ème} essai.

A : D'accord. Mais ils s'investissent, tu vois qu'ils essaient de bien faire ?

Professeur 2 : Oui, oui, ils ont vraiment envie. Je crois que même le papier couleur, tu vois c'est tout con, mais ça leur plaît, d'écrire sur un papier couleur. Je sais pas s'il l'on déjà fait avant, mais c'est leur texte, ils choisissent leur couleur parmi trois, et après ils font un petit dessin. Ça, ils ont voulu faire un petit dessin, ils vont faire un petit dessin pour accompagner. Ça devrait être sympa. Alors moi je ne corrige que les fautes, avant qu'il le fasse sur le papier couleur et je ne modifie quasiment pas les mots. Sauf un truc qui je trouve, voilà ça ne colle pas, ça n'a aucun sens, bon je me permets, je propose. Mais j'ai dit, je vais laisser dans le jus. On va voir ce que ça donne, tu iras voir. Ce sera afficher dans la salle des 4^{ème}. On va commencer aujourd'hui je pense. Mais bon c'est un bordel monstre dans la salle pendant ce temps-là. C'est monstrueux. Enfin monstrueux, je te dis, c'est toujours une affaire de point de vue, moi je ne suis pas tolérante... très peu... voilà, moins que d'autres. Donc mon degré de tolérance est très bas, et donc je trouve que ça part en cacahuète. Mais je ressens quand même que ça leur plaît, je le ressens. Mais bon, ils n'arrivent pas à se gérer et donc quand je corrige l'un, l'autre il me fait des trucs derrière... Voilà, mais, je trouve ce petit exercice sympa. Et ça, ça marche, tu vois. Tu m'as posé la question tout à l'heure, et bah voilà. Ça, c'est un truc, je pense, avec eux, ça marche. C'est tout con, c'est

une histoire de ... Ils ont créé un petit truc eux-mêmes. Au début le plus difficile c'était de trouver les mots qui étaient en lien avec Noël, l'hiver. Ils avaient le choix, parce que ceux qui n'aiment pas Noël tu vois, je les oblige pas, tu vois, ça peut être l'hiver : un paysage d'hiver, ou une situation d'hiver. Et bien, c'était difficile pour eux de trouver des mots. Pour eux au départ c'était « grand », [je leur ai demandé] « quand vous dites « grand », ça vous parle de Noël, vous ? Non. Qu'est-ce qui peut évoquer Noël ? ». Après ça a commencé, tu vois : « brillant », des choses comme ça, « doré ». C'était dur hein.

A : Donc d'abord tu les as fait travailler comme ça ?

Professeur 2 : Sur le vocabulaire oui. Trouver dix mots qui vous font penser à Noël. Et ça ne venait pas bien hein. J'ai du en donner quelques uns pour leur donner des exemples, et puis c'était « sapin », c'était « boule », « guirlande ». Ça y est, après c'était parti. Parce qu'on travaillait sur les mots variables est invariables et les classes de mots. Donc je leur ai demandé au départ de trouver dix noms communs et dix adjectifs. Ça déjà, c'est vachement dur pour eux, et puis en même temps de trouver un truc qui est en rapport avec le champ lexical de Noël... Mais bon, on y est arrivés. Ouais ça va être sympa, je pense le résultat.

A : Je me demandais, alors je sais qu'il y a certains élèves qui écrivent dans certaines classes, et les 2^{nde} CEC c'est le cas, ils avaient un petit carnet de bord à faire pendant leur stage et donc moi mon idée, c'était est-ce que la pratique professionnelle peut être un facteur motivant pour les inciter par exemple à s'engager dans l'écriture. Comment est-ce que ça fonctionne ? Est-ce que toi, tu travailles sur cette partie-là ?

Professeur 2 : Non, je ne travaille pas là-dessus. Je l'ai fait à une époque, il y a quand même pas mal d'années déjà. Plus dans le lycée où j'étais avant. Ici je ne l'ai pas fait quasiment. Ici je n'ai plus de pluri en rapport, j'en ai jamais eu, avec ...ah si j'en ai eu au début, pour le rapport de stage. J'en avais à Avize, où j'étais avant, on travaillait beaucoup plus en pluri. Et donc là je pouvais utiliser des supports professionnels on va dire, techniques pour pouvoir les faire écrire. Mais là je ne le fais pas du tout, parce que je ne travaille pas en pluri. Je ne sais même pas ce qu'ils font.

A : Oui mais en plus il me semble que c'était des choses très synthétiques et que c'était, tu vois, pas tellement pour les faire vraiment écrire quoi. Mais c'est plus pour savoir ce qu'ils ont fait est qu'ils puissent l'utiliser pour le passage de l'examen, je crois. Et faire un carnet de bord par exemple en français et le suivre, ça tu penses que vis-à-vis des programmes, c'est quelque chose qui pourrait s'intégrer, quelque chose qui pourrait être utilisé par un prof de français ?

Professeur 2 : Bah oui c'est vrai qu'on est on est quand même... dans les référentiels on nous suggère ça, comme activité, de faire des écrits pratiques... Oui ça pourrait se faire, évidemment.

A : Et est-ce que faire des écrits aussi d'invention mettons, mais sur ce thème-là, c'est quelque chose qui est possible ?

Professeur 2 : Oui, bien sûr. Il suffit de trouver une idée quoi.

A : Ok. Comment ça, ça pourrait être mis en place par exemple ? Est-ce que toi, tu penses que ce serait mieux de leur demander d'écrire pendant la période de stage, et ensuite éventuellement de retravailler le texte ? Ou est-ce qu'il vaudrait mieux qu'ils sélectionnent des éléments pendant la période de stage, tu vois qu'ils prennent des photos qu'ils mettent juste la liste de ce qu'ils ont fait, et qu'ensuite le travail de mise en texte soit fait, en classe ?

Professeur 2 : Ça c'est mieux. C'est mieux, parce que tout seul, c'est quand même difficile. Ils sont plus dans le concret quand ils sont en stage, ils ne pensent pas au côté scolaire. Ils ont beaucoup de mal déjà à récolter leurs documents, à penser aux questions pour leurs fiches-épreuve et tout donc... Je veux pas leur donner un truc en français en plus... je ne l'imagine pas bien.

A : Même en termes de temps...

Professeur 2 : Non, non. En plus c'est des journées éprouvantes, donc ils sont fatigués le soir. Je ne leur demanderai jamais ça pendant le stage. Par contre, expliquer avant ce qu'ils ont à faire donc pendant le stage, tu vois, ce qu'il faut observer ce à quoi il faut penser, parce qu'après on le réutilisera en cours et on fera ceci, cela. Oui il faut leur expliquer avant.

A : Ok. Et est-ce que quand ils écrivent à la première personne c'est plus facile pour eux tu as l'impression ou non ?

Professeur 2 : Non.

A : C'est plus difficile ?

Professeur 2 : Oui. Ils ont du mal à s'engager. Alors à l'oral c'est encore plus marquant, parce qu'il disent toujours « on ». Ça, moi, je les corrige à chaque fois. Je dit : « Non, j'aimerais bien tu parles à la première personne. Tu penses des choses, tu ressens des choses, les autres ne ressentent pas les mêmes choses. Ils pourront le dire eux-mêmes. ». Et ça c'est dur pour eux. Et à l'écrit, c'est pareil. C'est impressionnant. Alors je sais pas si c'est... je pense pas que ce soit un phénomène nouveau. Mais moi je le remarque depuis quelques temps seulement, depuis deux, trois ans. Avant j'y prêtais pas attention sans doute ...C'est vraiment maintenant que je les reprends. Je leur demande, gentiment, tu vois, sans les brusquer, sans leur faire de reproches.

A : Mais c'est pourquoi tu crois ? Ils ne s'autorisent pas à penser en leur propre nom ?

Professeur 2 : Je pense qu'ils sont dans une période où c'est la bande qui compte, c'est le groupe. Et c'est une façon de se masquer ...

A : De se protéger ?

Professeur 2 : Oui, voilà de se protéger. Ou de se sentir bien dans un groupe, donc on dit « on » comme ça on prend pas de risques. Je pense que c'est ça.

A : Donc c'est plus lié à l'âge ?

Professeur 2 : Et je trouve que c'est drôlement important de leur apprendre que justement grâce à ça ...enfin qu'ils n'ont rien à craindre, qu'ils ont le droit d'exprimer leur opinion. Parce qu'on est dans une société, je trouve, qui est de plus en plus aseptisée, où personne ne dit ce qu'il pense. Et donc leur apprendre, en cours, que c'est possible et que il n'y a rien qui va se passer derrière, au contraire, ça va ouvrir le dialogue et l'échange. C'est ça que je veux leur apprendre. Donc c'est pour ça que je les oblige.

A : Ça c'est difficile, je pense, c'est lié au contexte scolaire. Moi je me souviens un peu de comment j'étais à cet âge-là, je n'avais pas du tout envie de laisser paraître dans un contexte scolaire la personne que j'avais l'impression d'être à l'intérieur.

Professeur 2 : Evidemment, évidemment.

A : Et des fois je trouve ça, parfois, violent presque, quand on leur pose des questions, tu vois, sur des choses personnelles. Alors tu te dis, oui mais c'est un peu anodin et ça permet aussi de les intéresser en leur parlant d'un truc qui les intéresse eux, mais à la fois à chaque fois moi je repense à qui j'ai été, je me dis ça m'aurait pas trop plu de devoir parler de ça.

Professeur 2 : Non je suis d'accord, ouais.

A : Enfin ça dépend des caractères.

Professeur 2 : Alors voilà, ça dépend aussi des classes, ça dépend de l'âge. Mais bon la réflexion ... moi évidemment, il ne s'agit pas de...on reste dans le domaine des idées. Il ne s'agit pas d'aller les interroger sur eux, de leur demander de parler d'eux. Non je pense, c'est plus les idées sur un sujet qu'on aborde. C'est pas tout à

fait pareil. On se dévoile quand même en disant ce qu'on pense mais bon... Non, non, moi mon objectif en les incitant à faire ça c'est vraiment de leur donner confiance en eux : « Je peux m'exprimer, il ne va rien se passer de négatif derrière ».

Améliorer les compétences scripturales des élèves en utilisant leur vécu professionnel comme facteur d'engagement dans l'écriture

Auteur : Alice LETERTRE-GIBERT

Directeurs de mémoire :
Guillaume GILLET, Julie BLANC

Année : 2020

Nombre de pages : 40

Résumé :

L'objet de cette recherche est de réfléchir à la définition d'un outil de type « carnet de bord » à destination des élèves de filières professionnelles en période de stage. L'objectif serait d'utiliser l'intérêt des élèves pour leur futur métier afin de favoriser leur investissement dans l'amélioration de leurs capacités d'écriture. Le postulat de ce travail s'appuie sur les recherches actuelles en didactique de l'écriture et la prise en compte du « sujet-écrivain » dans cet apprentissage. Le cadre théorique adopté se base sur l'approche instrumentale et envisage donc cette activité d'écriture comme une activité instrumentée, médiatisée par l'outil « carnet de bord ». Des entretiens ont été menés avec des élèves et des professeurs de filière professionnelle afin d'envisager l'utilisation d'un tel outil. Les résultats de ces entretiens font apparaître une forte implication affective des élèves dans leur rapport à l'écriture, ainsi qu'une motivation importante à écrire sur leur pratique professionnelle. Cette recherche nous amène également à envisager l'élaboration du carnet de bord comme une activité constituée de deux temps ayant des objectifs propres –le recueil de données puis la mise en texte- mettant en jeu des apprentissages variés impliquant de nombreuses disciplines.

Mots-clefs : didactique de l'écriture ; filière professionnelle ; stage ; carnet de bord ; activité instrumentée

Abstract :

The goal of this research work is to consider using a logbook-type instrument for vocational students during their field-training weeks. The aim would be to use these students' interest in their future work in order to facilitate their involvement in developing their writing skills. This work is based on current educational research about considering the student as a "writing-subject" when teaching the writing process. The instrumental approach is used to consider this specific writing work as an instrument-mediated activity, in which the logbook is the instrument. Interviews with vocational students and their teachers were led in order to consider how this type of instrument could be used. Results show strong emotional involvement of the students into their writing, as well as great motivation to write about their field work. This research work also leads to consider that using a logbook implies two different phases with specific goals –collecting data during field-training weeks and then putting them into words -, and each of them implies diverse learning skills belonging to different teaching subjects.

Keywords : writing didactics ; vocational training ; field-training ; logbook ; instrument-mediated activity