Ariane Baye
Régine Denooz

Le portfolio : un outil de socio-construction pour scripteur en devenir

Le portfolio se révèle un outil précieux pour l'apprentissage de comportements d'écriture, permettant la réflexion métacognitive sur les différentes étapes du processus scriptural. Utilisé dans des projets interdisciplinaires, il constitue également un remarquable moyen de communication multidirectionnel.

L' objectif premier de la recherche que nous évoquerons dans cet article consiste en l'élaboration d'une didactique de l'écriture de textes techniques, tels le mode d'emploi, la procédure, le rapport d'incident, mais aussi des textes dont le genre est moins fixé, dont les règles sont plutôt fluctuantes, et qui ne sont pas toujours recensés dans la littérature sur le sujet. À l'origine, l'utilisation du portfolio ne figurait pas au premier plan de cette recherche. Nous comptions l'utiliser comme un moyen parmi d'autres pour atteindre notre objectif principal : amener les apprenants à améliorer leurs compétences scripturales. Au fur et à mesure, l'expérimentation sur le terrain nous a révélé l'importance qu'il prenait : d'outil parmi d'autres, il est devenu le pilier qui a permis le bon fonctionnement des projets mis sur pied, l'outil principal de la didactique élaborée.

Cet article tente de montrer quel usage nous avons fait du portfolio dans notre étude. Après une description générale de la recherche menée de septembre 1998 au mois d'août 2000, nous expliquerons pour quelles raisons majeures nous avons opté pour le portfolio, puis comment il a été utilisé dans les classes. En effet, dans la didactique mise en place, nous avons proposé une utilisation quelque peu limitée du portfolio, par rapport à ce que préconise la littérature américaine. Les paragraphes suivants montreront dans quelle optique nous avons utilisé le portfolio et donneront quelques exemples de l'ancrage de cet outil dans les classes. Enfin, nous montrerons en quoi le portfolio a pu aider les apprenants à se construire une histoire de scripteur en devenir.

Présentation de la recherche

Depuis quelques années, on observe un regain d'intérêt des chercheurs pour l'apprentissage de l'écriture en français langue maternelle. Ainsi, plusieurs psychologues, en particulier des cognitivistes, ont conçu des modèles de production du langage et des modèles de processus d'écriture (Bereiter et Scardamalia, 1987 ; Flower et Hayes, 1981 ; Hayes, 1988). En outre, les spécialistes en didactique du français langue maternelle font preuve eux aussi d'une attention accrue pour l'apprentissage de l'écriture.

Par ailleurs, plusieurs enquêtes ont permis de constater que les textes produits par l'élève à l'école présentent rarement un intérêt social (Vanhulle, Detheux, Schocker, 1997 ; Vanhulle, 2000 ; Vanhulle, 2001). Ainsi, les productions auxquelles sont initiés les élèves se limitent très souvent, dans le contexte scolaire, à quelques types et à quelques genres de texte : dissertation, analyse, rapport, résumé, etc. Par exemple, on n'y retrouve quasiment jamais de textes techniques – hormis le rapport d'activités.

Partant de ce constat, la recherche "*Rédaction technique au secondaire technique et professionnel*", menée par le Service de Pédagogie expérimentale de l'Université de Liège, a voulu contribuer à pallier ce manque, pour plusieurs raisons. D'une part, parce qu'apprendre à rédiger des textes techniques contribue à mieux préparer les jeunes à une vie socioprofessionnelle plus riche : selon l'une des hypothèses au départ de cette recherche, écrire favorise la construction des compétences de chaque élève et le développement de pratiques communicationnelles, réflexives et métacognitives. De plus, en leur faisant prendre conscience du rôle de l'écriture dans leur domaine, on peut espérer insuffler aux élèves concernés un regain d'intérêt pour l'apprentissage du français.

L'objectif de notre recherche a donc consisté en l'élaboration d'une didactique de la rédaction de textes techniques qui soit motivante pour les élèves et qui leur permette d'acquérir des compétences qu'ils seront capables d'utiliser dans la vie quotidienne.

Le public visé par cette recherche était celui des deuxième et troisième degrés de l'enseignement technique de qualification et professionnel. Autant dire un public large et hétérogène, nous y reviendrons.

La didactique élaborée tient compte de ce public, mais aussi de la double dimension de l'écriture technique, à la fois linguistique et sociale. Tout texte technique, quels que soient son genre et son état de finition, note hâtive ou prospectus publicitaire, relève en effet de cette catégorie de textes que Bronckart a caractérisés de "conjoints" (Bronckart, 1996). Cela signifie que tout texte technique est inévitablement lié à un produit ou à un processus. En tant que tel, il comporte donc une dimension sociale que l'on ne peut négliger : il se fabrique en fonction de paramètres contextuels, qui entrainentîdes répercussions considérables sur l'acte de rédaction et sur le produit final (le texte). D'autre part, tout texte technique, comme tout autre texte, correspond plus ou moins manifestement à un genre préexistant. Certains genres d'écrits techniques – le rapport d'activité, la procédure, le mode d'emploi, etc. – sont reconnus et étudiés dans la littérature spécialisée, mais, si l'on se penche sur l'ensemble de la production d'une entreprise, on découvre une extrême diversité textuelle, dont tous les genres ne sont pas répertoriés dans la littérature. La didactique de l'écrit technique que nous avons mise en place devait donc permettre d'appréhender cette grande variété, et offrir aux élèves l'occasion de découvrir cet objet encore mal connu dans toute sa diversité.

La première année a consisté en une recherche fondamentale à double orientation : il s'agissait, d'une part, de trouver les assises théoriques et les fondements pédagogiques adéquats pour l'apprentissage de l'écriture (Bronckart, 1996 ; Dolz et Schneuwly, 1998, Fayol et Schneuwly, 1987 ; Schneuwly et Bronckart, 1985 ; Schneuwly, 1998), et, d'autre part, d'étudier la littérature relative aux aspects linguistiques des textes techniques (Henry et Monkam-Daverat, 1998 ; Marret, Simonet et Salzer, 1995 ; Timbal-Duclaux, 1990). Dès cette première année de recherche, nous avons aussi travaillé avec un groupe d'enseignants volontaires, venus de trois Athénées. Cette équipe, composée de professeurs de français d'une part et de professeurs techniciens d'autre part, a collaboré à l'élaboration d'une didactique interdisciplinaire, l'écriture technique se trouvant à l'intersection de deux "matières" ou "disciplines". Ainsi, dès la première année, l'idée est née de travailler en projets pour pouvoir créer des situations réelles d'apprentissage de l'écriture technique, où les deux disciplines concernées en

priorité soient réunies (Denooz et Vanhulle, 1999).

La deuxième année a permis l'expérimentation sur le terrain des méthodes et de la didactique élaborées : dans chacune des trois écoles pilotes, un projet a été réalisé dans une classe (Baye, Denooz et Vanhulle, 2000 ; Baye et Denooz, 2000). La première a installé un système d'alarme afin de protéger des bâtiments isolés de l'école ; une autre, revisitant l'univers de Jacques Tati, a présenté sur panneaux didactiques les avantages de la domotique – entendez : de la gestion automatisée de certaines parties de la maison ; la troisième a fabriqué une fontaine sonore et lumineuse, baptisée "électraquatic". Toutes ces réalisations ont donné lieu à la rédaction de différents textes techniques en lien avec ces productions. Enfin, les trois projets ont été présentés à un public, qu'il s'agisse d'autres élèves n'ayant pas participé au projet, ou encore d'un public plus large, rencontré par exemple lors de journées portes ouvertes.

Pourquoi recourir au portfolio ?

1. Privilégier l'interdisciplinarité

La volonté dès le départ de travailler dans l'interdisciplinarité (Barré de Miniac, 1996) et de faire interagir cours de français et cours technique(s) posait, bien sûr, un problème d'organisation majeure. Une fois les plages horaires des enseignants et des élèves fixées, il est généralement difficile de les modifier. En outre, dans l'une des écoles qui participaient au projet, les enseignants, ne travaillant pas sur la même implantation, ne se rencontraient jamais, si ce n'est lors des conseils de classe et autres délibérations ! On imagine dès lors, l'énorme difficulté que représente le travail en interaction.

Le portfolio s'est révélé un outil précieux pour pallier ces problèmes. Il est devenu le vecteur principal de communication, non seulement entre élèves, mais aussi entre professeurs de différentes disciplines, et c'est sans doute là une des originalités de l'utilisation que nous avons faite de cet outil. À un certain moment, nous nous sommes même rendu compte que le terrible inconvénient de départ, c'est-à-dire, la quasi-impossibilité pour les professeurs de se rencontrer ou de participer au cours de leur collègue, était en fait devenu un avantage pour l'adoption du portfolio. Les professeurs, comme les élèves, en ont senti l'importance, puisqu'il était devenu l'unique plate-forme de rencontre de tous - en tout cas pour l'une des écoles.

C'est donc bel et bien le portfolio qui a facilité, sinon permis, le succès de l'interdisciplinarité, c'est lui, principalement qui a fait éclater les cloisons entre les disciplines, parce que sans cesse il a servi de relais d'un cours à l'autre. Il a ainsi servi de support au développement des trois projets, qui se sont peaufinés et enrichis grâce à ces continuels va-et-vient entre les différents acteurs impliqués.

Ainsi, souvent, on a pu assister lors des différentes étapes du projet à la mise en place de la dynamique suivante : les élèves, guidés par le professeur de technique, réalisaient plans, esquisses, schémas, ces différents documents constituant des traces de ce qu'ensemble professeur technicien et élèves avaient réalisé de façon pratique, ou avaient découvert par l'expérimentation. Ces plans, esquisses ou schémas prenaient alors place dans le portfolio et le professeur de français demandait aux élèves de rédiger, à partir de ces traces schématiques, soit une note explicative, soit une note descriptive, etc., selon les besoins.

Cette dynamique d'échanges interdisciplinaires s'est aussi développée dans le sens inverse : par exemple, au début de l'un des trois projets, il a fallu rédiger une lettre pour présenter le projet à la direction de l'école, et aux responsables de la journée portes ouvertes où l'on désirait exposer les résultats du travail. Il fallait donc, pour rédiger cette demande, bien savoir en quoi consistait exactement le projet. Là encore, c'est le portfolio qui a permis la communication entre les deux disciplines. Au cours de français, les élèves ont réfléchi à ce dont ils avaient besoin comme informations techniques, ont réalisé un plan, et un brouillon de la lettre. Dans le même temps, les apprenants ont réfléchi aux types d'illustrations à réaliser au cours technique pour mieux appuyer leur demande. Toutes ces réflexions, ainsi que le brouillon, ont été glissées dans le portfolio, de façon à ce que le professeur technicien et les élèves puissent réaliser tout ce qui avait paru nécessaire lors de l'atelier de français. Le portfolio s'est donc révélé la charnière indispensable entre les deux cours. Bien sûr, un contact direct, fût-il téléphonique, reste nécessaire entre les professeurs, mais ceux-ci, dans le même temps, ont constaté que cette façon de procéder contribuait à responsabiliser les élèves vis-à-vis des tâches à accomplir.

2. Mieux respecter le rythme et mieux répondre aux besoins de chacun

Sans aucun doute, l'un des atouts du portfolio est qu'il permet d'établir entre chacun des élèves et l'enseignant un rapport privilégié, à la condition toutefois qu'il soit bien géré et que soient aménagés des moments de dialogue, d'une part entre élèves, et d'autre part entre chaque élève et chaque professeur, et cela, de façon régulière et récurrente.

Cet aspect a revêtu un caractère très important pour nous et pour la réussite du projet. En effet, le public visé par notre recherche, les deuxième et troisième degrés de l'enseignement technique et professionnel se caractérise, nous l'avons dit, par une hétérogénéité maximale. Cette hétérogénéité a plusieurs causes ; tout d'abord, les élèves qui fréquentent ces options et ces années ont un passé scolaire très souvent chaotique, tortueux et, de toute façon toujours unique en soi. Cette réalité est évidemment lourde de conséquences : cela signifie que les élèves ont une expérience commune très réduite et n'ont pas du tout, au départ, les mêmes acquis. Par ailleurs, les élèves ont souvent un passé socio-culturel complètement différent les uns des autres, ainsi qu'un degré de connaissance du français très variable. Ainsi, ces classes sont concernées par le problème de l'adaptation des primo-arrivants, pour qui le français est une langue étrangère, quelquefois à peine connue. Par ailleurs, dans ces classes, on rencontre assez bien d'élèves qui présentent des problèmes d'élocution et d'expression, quelle qu'en soit la cause. Il a donc fallu s'assurer que chaque apprenant soit en mesure d'effectuer les différentes tâches, et évolue à son rythme au cours du projet. En d'autres termes, il fallait que chaque tâche à accomplir se situe dans la zone proximale de développement de chaque élève (Vygotski, 1985/1934).

Là encore, le portfolio s'est révélé d'une utilité précieuse et nous y avons recouru aussi pour cette raison. En effet, nous y avons fait allusion, l'utilisation du portfolio prévoit que le(s) professeur(s) rencontre(nt) au minimum deux ou trois fois chaque élève au cours d'entretiens individuels, qui "constituent de formidables occasions de discuter avec les élèves de leurs idées et de leurs intérêts, en prenant bien sûr pour point de départ le contenu de leur portfolio" (Farr et Tone, 1998 : 102). Ces entretiens ont idéalement lieu pendant la classe, à des moments où les élèves travaillent de façon indépendante.

Ces entretiens ont essentiellement trois objectifs :

- aider l'élève à réfléchir sur ses propres pratiques d'écriture et sur ses processus d'apprentissage ;
- apprendre un maximum de renseignements sur les représentations de l'élève, sur ses pratiques d'écriture, sur ses méthodes de travail ;
- tirer parti de toutes les informations ainsi recueillies pour guider l'élève et l'aider à fixer de nouveaux objectifs, appropriés à son apprentissage, au stade actuel de sa progression et à l'objectif final.

En d'autres termes, l'entretien entre l'élève et le professeur, sur la base du portfolio, permet tant à l'élève qu'au professeur de contrôler sans cesse les progrès, de prendre conscience exactement des besoins, des points faibles et de points forts. Cela permet donc non seulement un suivi plus personnalisé, et donc un apprentissage plus efficace, car mieux ciblé sur l'évolution et le rythme personnels de l'élève, mais cela permet aussi à l'élève d'en prendre conscience lui-même.

3. Favoriser auprès des professeurs une nouvelle orientation de l'évaluation

Nous avions aussi le souci de proposer aux élèves et aux professeurs une nouvelle façon d'envisager l'évaluation, dans une perspective plus formative (Allal, 1991 ; Allal, Bain et Perrenoud, 1993). Or, le portfolio permet exactement le type d'évaluation que nous souhaitions. Il va même plus loin. Il favorise en effet d'une évaluation intégrée à l'apprentissage, et non distincte de celui-ci, dans la mesure où elle se fait de manière continue : à la fois par l'élève lui-même, par l'échange entre pairs, et par les entretiens avec l'enseignant, mais aussi, par l'observation régulière du portfolio de chaque élève par le professeur. En effet, il ne s'agit pas d'évaluer les seuls produits finis, il faut aussi évaluer les processus dont dépend la qualité du produit fini, du texte rédigé : on sait que ces processus constituent précisément l'objectif premier de cette recherche. Ce n'est sans doute pas un hasard si les sommaires du portfolio (cf. infra) mettent sur un pied d'égalité outils, brouillons, textes finis, et textes de réflexion et d'autoévaluation. Enfin, le portfolio permet aussi et surtout

aux élèves d'apprendre à analyser leurs propres travaux et de développer ainsi leur réflexion métacognitive.

Comment avons-nous utilisé le portfolio ?

Comme nous l'avons évoqué ci-dessus, le portfolio a été, au cours des trois projets, un vecteur précieux de communication. Pour son exploitation, nous nous sommes fondées principalement sur les travaux de Farr et Tone (1998) et de Georgette Goupil (1998). Mais, forcément, nous avons adapté ce portfolio à nos besoins, nous en avons sélectionné les modalités d'utilisation qui nous semblaient les plus propices pour un apprentissage optimal de l'écriture technique. Ainsi, nous voudrions pointer deux particularités de notre appropriation du portfolio. La première a consisté à restreindre l'usage du portfolio au projet. La seconde, quant à elle, réside dans le fait que le sommaire "préfabriqué" a été imposé aux élèves.

1. Un portfolio lié intimement à un projet

Comme nous l'avons signalé plus haut, le portfolio n'était pas au centre de notre recherche ; il a plutôt constitué un outil, un moyen d'atteindre nos objectifs. Or, nous avons été d'emblée confrontées à un problème majeur concernant son utilisation. Les enseignants et les élèves qui participaient à notre recherche n'avaient jamais entendu parler du portfolio. Cela impliquait de former les enseignants et les élèves, de les ouvrir à des perspectives nouvelles et de changer les mentalités, notamment, pour ce qui concerne le dialogue entre professeur et élèves, la responsabilisation de l'élève dans la gestion de son apprentissage et de son dossier d'apprentissage.

Or, nous introduisions déjà tant de nouveautés pour les élèves et les enseignants (décloisonnement entre les cours ; nouveaux comportements d'écriture et surtout nouvelle représentation de l'écriture et nouvelle façon de s'envisager en tant que scripteur), qu'il nous semblait difficile de gérer un usage du portfolio dans son extension la plus large. Nous avons donc choisi, parce que, d'un autre côté, le portfolio nous semblait l'outil le plus apte à répondre à nos besoins, d'en limiter l'extension : le portfolio était uniquement lié à l'écriture technique et au projet technique qu'il s'agissait de réaliser.

Pratiquement, cela signifie que tous les documents (écrits par les élèves eux-mêmes ou textes experts) avaient un rapport relativement étroit avec le projet. Les textes les plus étrangers au projet qui ont figuré dans le portfolio sont les fiches de documentation que les élèves ont reçues des diverses entreprises auxquelles ils s'étaient adressés. Et encore, dans l'une des écoles – celle où il s'agissait de monter un "électraquatic", c'est-à-dire un mécanisme sans utilité concrète imaginé par les élèves pour illustrer quelques principes cinétiques et électriques – les élèves n'ont-ils introduit aucune demande de ce genre ; les textes qui figuraient dans leur portfolio étaient donc uniquement des textes experts ou des traces de leurs propres productions.

Cette façon de procéder limite les champs d'application du portfolio, et il aurait sans aucun doute été opportun de tenter d'en élargir quelque peu la portée. En effet, dans l'utilisation que nous en avons proposée, le portfolio, s'il présentait l'avantage d'unir des matières aussi distantes l'une de l'autre que le sont d'ordinaire les cours d'électricité ou d'électromécanique et de français, a été réduit à un seul projet. Ainsi, tous les travaux que les élèves continuaient à produire, les traces des différentes activités qui étaient menées aux cours de français et de technique en dehors du projet, ont été exclus du portfolio. Or, notre objectif était d'en faire, au départ, non un portfolio du projet en cours de réalisation, mais plutôt un dossier d'apprentissage portant sur l'écriture de textes techniques. Il aurait donc été intéressant d'y introduire aussi d'autres documents, lus ou produits en classe, voire en dehors de la classe, et dont les élèves auraient jugé qu'ils leur permettaient d'améliorer leurs compétences en rédaction technique.

Nous ne l'avons pas fait pour deux raisons, que nous avons déjà évoquées plus haut. D'une part, parce qu'il s'agissait, parmi tant d'autres nouveaux comportements et instruments, d'introduire un outil qui bouleversait radicalement les représentations et les habitudes didactiques des élèves et des professeurs avec qui nous avons travaillé durant ces deux années. Nous avons donc préféré l'introduire sous une forme quelque peu réduite, de manière à ne pas compliquer l'expérience à outrance. D'autre part, comme nous l'avons signalé d'emblée, l'usage du portfolio n'a pas constitué l'objectif principal de notre recherche, mais un moyen d'atteindre nos

objectifs. Or, introduire le portfolio dans son extension maximale aurait exigé de notre part un suivi des enseignants et des élèves, au détriment peut-être de l'élaboration de la didactique de la rédaction de textes techniques, vu la durée limitée de notre recherche-action.

Cette façon de procéder repose donc essentiellement sur des raisons pratiques et non théoriques, et n'exclut nullement la possible d'élargir le portfolio à plusieurs projets, par exemple. Bien au contraire. Il nous semble même évident que fermer le portfolio de la rédaction technique à la fin du projet reviendrait à l'abandonner en cours de route, puisqu'il est évident que la réalisation d'un seul projet ne suffit pas à permettre aux élèves de maitriser toutes les dimensions de la rédaction technique. L'apprentissage de la rédaction de textes techniques demande du temps et du travail. Une ouverture idéale de ce portfolio serait donc, selon nous, de transformer le portfolio d'apprentissage de l'écriture technique dans le cadre étroit d'un projet en portfolio d'apprentissage de l'écriture technique tout au long de la formation, voire même au-delà.

2. Un sommaire qui reflète une orientation didactique

Comme le mentionnent Farr et Tone (1998), le sommaire peut être soit fixé par l'élève, soit par l'enseignant. Il parait toutefois assez évident qu'un sommaire, conçu par l'élève lui-même, seul ou en collaboration avec son professeur, démontre et permet dans le même temps, une prise en charge plus profonde de l'apprentissage, de même qu'une réelle appropriation et personnalisation de l'outil.

En ce qui concerne notre expérience, le sommaire du portfolio a été délibérément imposé aux élèves. Les professeurs de français et les professeurs techniciens des trois écoles participant au projet ont réalisé ensemble, lors des journées de recherche et de préparation des projets organisées au cours des deux années de recherche-action, le sommaire ci-dessous (figure 1).

Figure 1 - Le sommaire du portfolio

Nom : Date :

Le sommaire de mon portfolio

Titre de la première section : ma documentation

Cette section contient les documents suivants	Voici pourquoi j'ai regroupé ces documents :

Titre de la deuxième section : mes outils de préparation à l'écriture

Cette section contient les documents suivants	Voici pourquoi j'ai regroupé ces documents :

Titre de la troisième section : mes brouillons

Cette section contient les documents suivants	Voici pourquoi j'ai regroupé ces documents :

Titre de la quatrième section : mes textes définitifs

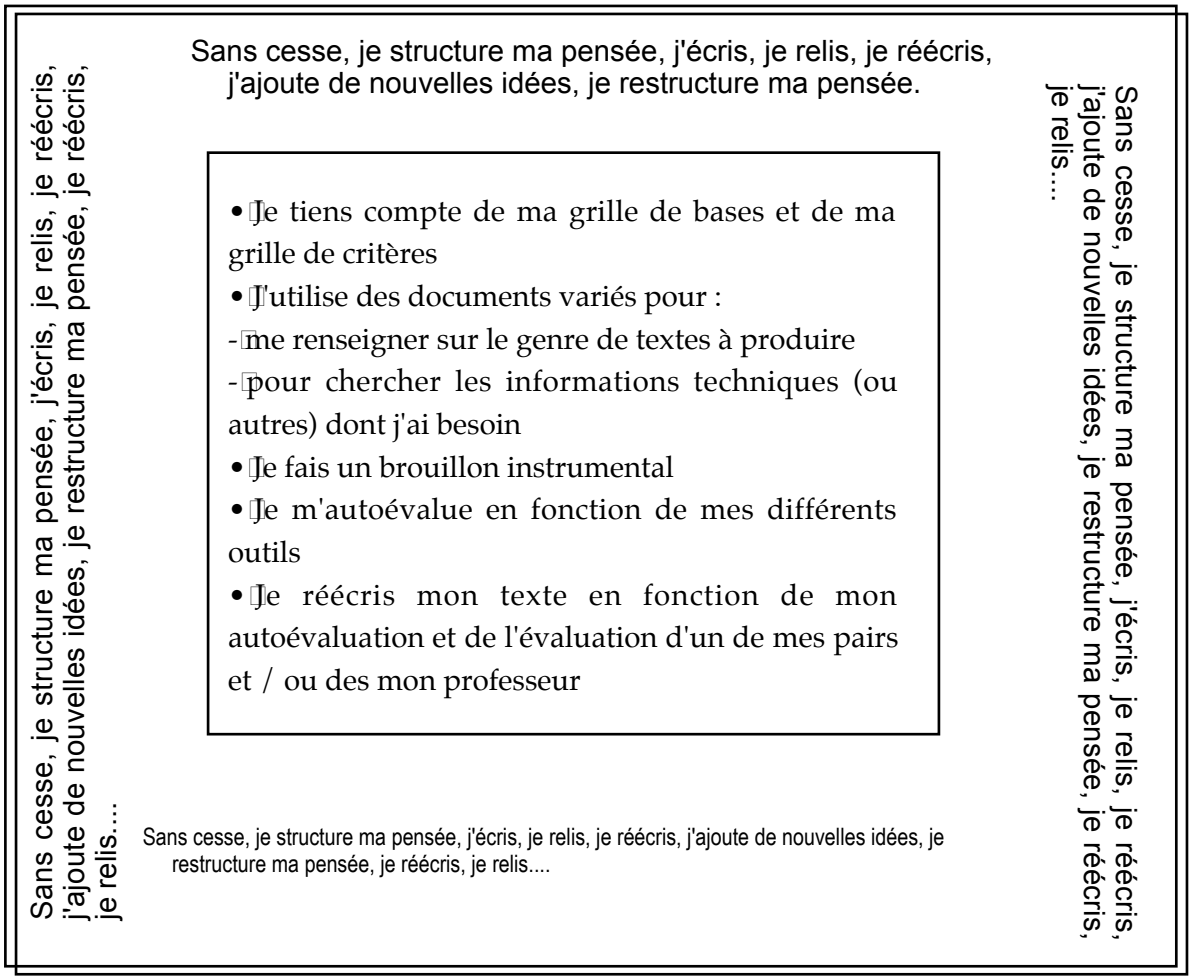
Cette section contient les documents suivants	Voici pourquoi j'ai regroupé ces documents :

Titre de la cinquième section : mes fiches de réflexion et d'évaluation	
Cette section contient les documents suivants	Voici pourquoi j'ai regroupé ces documents :

Cette présentation du sommaire du portfolio en cinq rubriques (documentation, outils de préparation à l'écriture, brouillons, "textes définitifs", fiches de réflexion et d'évaluation) entend refléter le schéma didactique élaboré au cours de la recherche. Par ces projets, nous avons voulu faire acquérir aux élèves, plus que des compétences, des comportements scripturaux et des attitudes vis-à-vis de l'écriture. En effet, cela nous semble fondamental pour écrire. Il s'agissait donc de faire prendre conscience aux élèves que la rédaction d'un texte exigeait de passer par différentes étapes et d'adopter divers comportements. Ainsi, les élèves ont disposé tout au long du projet d'outils destinés à les aider à acquérir ces différents comportements d'écriture.

Pour chaque texte, les élèves ont été amenés à construire une grille de critères qui les aidait à dégager les caractéristiques d'un genre de texte technique. Ils disposaient d'un autre outil utile pour la rédaction de chacun des textes : une carte d'actions, synthétisant les différentes étapes rédactionnelles devant mener à la réalisation d'un texte.

Figure 2 : la carte d'actions



Par carte d'actions, nous entendons la liste des actions principales qui doivent devenir de vrais automatismes pour les élèves en cours de rédaction : depuis l'observation de textes experts et l'élaboration d'une grille de critères jusqu'à la réflexion sur les stratégies utilisées une fois que le texte a été produit. Là encore, pour chacune des étapes, les professeurs ont élaboré des fiches et des grilles pour aider les élèves ; ces différentes traces des actions des élèves seront donc classées dans les différentes rubriques du portfolio.

Bien qu'apparemment assez directif, le sommaire imposé aux élèves leur laisse une certaine marge de liberté dans le choix des textes à insérer dans les différentes rubriques. En outre, il a permis de constater la profondeur de la réflexion des élèves par rapport à leurs productions. Ainsi, dans l'une des classes, alors que la plupart des élèves classaient la grille de critères dans la rubrique "mes outils de préparation à l'écriture", quelques élèves l'ont rangée dans la cinquième section, "fiches de réflexion et d'évaluation". Lors de l'entretien avec le professeur de français, ils ont alors expliqué que bien sûr, la grille les aidait au moment de rédiger leur texte, mais qu'elle leur permettait aussi et surtout de "vérifier" le texte. Par le dialogue, le professeur de français les a alors amenés à dire que ces grilles pouvaient se placer aussi bien dans la deuxième que dans la cinquième section. Le sommaire a ainsi aidé les apprenants à prendre conscience des comportements et des attitudes d'écriture à adopter et de leur importance.

Résultats : analyse de cas

1. Soutien collectif d'un apprenant en difficulté par le biais du portfolio

Le portfolio nous a permis, au sein de classes très hétérogènes, d'individualiser une didactique de l'écrit. Instrument de personnalisation des apprentissages, le portfolio a servi, dans le même temps, d'outil de collaboration entre pairs (Brown et Campione, 1995). En d'autres mots, le portfolio a été utilisé, dans le cadre de notre recherche, comme un réceptacle accueillant les propositions d'un groupe qui avait pour tâche d'aider un apprenant en difficulté à améliorer une production. L'analyse de cas que nous avons choisi de développer ici rend compte de cette utilisation particulière d'un instrument ô combien multidimensionnel et multifonctionnel.

Un des apprenants, arrivé en Belgique voici cinq ans, éprouvait de grosses difficultés d'expression, tant à l'oral qu'à l'écrit. Lors d'un premier atelier, il s'agissait pour lui et ses pairs de rédiger individuellement trois scénarios illustrant l'utilité et le fonctionnement d'une installation domotique pour une maison unifamiliale.

Rédaction de 3 scenaries logiques

1 - precision les pieces à domotiser
- imaginer 3 situations concretes d'util. de La «□domotique□».
2 - rediger 3 «□histoires□» autour de scenaries.
3 - ~~salon~~ 1) ~~con~~ quand je fume cigaret de mon salon, le ventilateur ce metre en marche 30'
2) quand je quitte mon maison la lampe de ma vitrine se'illuminer ~~lumier~~ à 20~~8~~ h jusque 22h30' par un B.P. place…
3) chaque joure à 22h30' ~~mon vole~~ fenetre et porte de ~~entre~~ jardin ce ferme automatiq~~m~~ue.

Le texte produit par cet apprenant se caractérisait notamment par sa brièveté, par la confusion entre substantifs et verbes, par l'omission de nombreux déterminants, la confusion entre les genres, des phrases elliptiques, un manque de connecteurs adéquats… bref, les scénarios produits exigaient un retoilettage intégral, que l'élève en question n'était pas préparé à effectuer seul. C'est pourquoi nous avons proposé aux quatre autres élèves présents d'aider leur condisciple dans la tâche de réécriture du premier scénario. Cette étape de l'atelier avait pour but de permettre à l'ensemble de la classe de poursuivre son apprentissage d'un type de texte particulier. Elle visait en outre à entourer davantage l'élève en difficulté, à lui proposer le guidage et l'étayage plus soutenus dont il avait besoin.

La réécriture en groupe a ainsi permis à l'apprenant en difficulté d'insérer dans son portfolio un scénario bien plus élaboré que le précédent, tant au point de vue du contenu que de la structure des phrases : les phrases sont complètes, le texte est structuré de manière à aiguiser l'intérêt du lecteur pour l'appareil proposé, les genres et les déterminants sont correctement utilisés.

5Pe.Dom.	- *De le salon* - *ventilateur : anti-fumee* - *pour ne pas ça saute* - *detecteur de fumée + interepteur* - *ventilateur en doseur de lustre* - *quand je reco_s des fumeurs*
	1) Imaging chez vous dans le salon, un ventilateur anti-fumer. A maintes ocasions on regrette de ne pas disposer chez soi de ~~et~~ cet inst., comme par exp. lorsque l'on reçoit d'intiset qui fument. Cette odeur de seigrable dispariter ~~lessque~~ lorsque votre ~~copler~~ detecteur ~~la fume~~ captera de fumee. ~~On peut place ce ventilateur par dessous un~~ Des ses moment, le vent. s'actionne. Il y a moyer de desactione le systeme grace a un interupteur. On peut place ce ventilateur par-dessou un lustre
	2) - salon *- fair meme qu'il y a qulque un dans la maison* *je ne suis pas la.* *- le voleur de peritrer dans mon maison* SUPRIME.
	3) Dans toute ma maison les volets se ferme à 22h30' comme ça j'ai pas besoin d'aller le ferme dans chaque pieces. Pour cela cela j'ai besoin d'une minuteri et d'un B.P.

Bien sûr, ce texte ne reflète pas les compétences rédactionnelles personnelles de l'apprenant, puisqu'il s'agit d'une réalisation collective. Mais cette étape de travail a permis à l'apprenant de réaliser, à l'instar de ses pairs, une production qui présente pour nous un intérêt tout particulier, puisqu'elle matérialise un nouveau mode de fonctionnement au sein du groupe-classe, tant au point de vue relationnel qu'au point de vue de la gestion des apprentissages. Le portfolio s'est révélé un outil particulièrement adapté à de tels types de gestion des apprentissages.

2. La médiation par l'oral pour améliorer les compétences rédactionnelles

Cet atelier a également permis à l'enseignant et aux chercheuses d'être attentifs à la manière dont le groupe fonctionnait, et de mettre en œuvre un dispositif qui l'aiderait à améliorer ses compétences rédactionnelles. Ainsi, au cours de l'atelier, nous nous sommes rendu compte, lors de nos interactions avec l'apprenant en difficulté, que sa réflexion orale était plus aboutie, tant dans la forme et le contenu, que ses productions écrites (même si les structures de la langue française ne sont encore que partiellement acquises à l'oral). La principale difficulté de cet apprenant réside donc dans le passage à l'écrit, entièrement conditionné par l'approbation explicite d'un adulte. Nous avons donc encouragé l'élève à "écrire ce qu'il disait". Les résultats obtenus sont encourageants : le brouillon instrumental (Alcorta, 1998) du texte suivant – une présentation de projet – atteste, tant qualitativement que quantitativement, d'une utilisation plus maitrisée du français écrit. Le texte est compréhensible et structuré, et en dépit des défauts encore typiques dans l'utilisation du français langue étrangère, on a affaire à un apprenant qui a pris confiance en lui et qui améliore ses compétences écrites au fil des ateliers.

Dans un second temps, afin de permettre à l'apprenant en difficulté de ne pas constamment solliciter l'aide d'un adulte, nous avons proposé à un autre apprenant de devenir son tuteur, jouant ainsi le rôle de maître qui sollicite d'abord une formulation orale, et encourage à inscrire le résultat de l'interaction. Même si le pupille a longtemps continué à se sentir plus à l'aise dans ces démarches avec un adulte, peu à peu, la confiance s'est installée entre lui et son tuteur, et ils ont, ensemble acquis une plus grande maitrise des interactions constructives qui améliorent les pratiques des deux apprenants. Là encore, le portfolio a servi de support à l'échange entre pairs, d'instrument d'amélioration des apprentissages et des pratiques, dans le climat de confiance entre deux apprenants qui s'établissait autour de lui.

En guise de conclusion : le portfolio pour (re)construire une image de scripteur

Nous venons de le voir, l'utilisation du portfolio est inextricablement liée à la didactique que nous avons mise en place, privilégiant la collaboration entre apprenants et l'autonomisation des apprentissages. Nous n'estimons cependant pas avoir approché ni approfondi, lors de réalisation des projets dans les classes, toutes les possibilités de travail qu'offre le portfolio. Il n'empêche, il a été présent dès le début de l'expérimentation dans les classes, et a suscité non seulement un réel intérêt de la part des élèves, mais a aussi contribué à l'amélioration des apprentissages, notamment dans leur dimension méta-cognitive. Il s'est aussi révélé une indispensable plate-forme d'échanges dans le cadre d'un projet interdisciplinaire. Inextricablement lié à la didactique mise en

place, il a pu aider les élèves à devenir de plus en plus autonomes dans la gestion de leurs apprentissages, mais aussi, et c'est sur ce point fondamental que nous voudrions conclure, il a permis aux apprenants de se construire une identité de scripteur.

En effet, les élèves du secondaires ont tous un passé de scripteur, que ce soit dans un contexte scolaire ou familial, ils sont tous amenés à écrire et ont tous une image d'eux-mêmes en tant que rédacteurs. À l'initiative d'un professeur participant à la recherche, nous avons proposé aux élèves un petit questionnaire dont l'objet était de jauger, en tout début de projet, les représentations qu'ils avaient d'eux-mêmes en tant que lecteurs et scripteurs. Nous avons pu constater que souvent, les élèves confondent écriture et orthographe. Pour eux, un bon rédacteur et une personne qui a une bonne maitrise orthographique. Certains, s'estimant faibles de ce point de vue, ne se considèrent par conséquent pas comme de bons rédacteurs potentiels. Plus interpellant sans doute, un grand nombre d'entre eux disent ne pas aimer lire ou écrire, ou n'écrire jamais. Nous avons ainsi constaté que, davantage encore que de se fonder sur les performances techniques, la réussite des projets passait aussi par un travail sur l'image de soi et de ses performances de scripteur, et que savoirs et savoir-faire étaient intimement liés aux représentations qu'avaient les apprenants d'eux-mêmes.

Le portfolio a joué un grand rôle dans la (re)construction de l'image des élèves. En effet, au terme de l'année, nous avons demandé aux élèves de réfléchir sur les stratégies d'écriture développées dans le cadre des projets. Nous leur avons notamment demandé à quoi avait servi le portfolio, et comment il pourrait leur être à nouveau utile dans le futur. Des réponses telles que "le portfolio m'a permis de rédiger seul un texte", que les élèves ont bien sûr déclinées diversement, attestent à la fois d'une prise de conscience de soi en tant que scripteur effectif, mais aussi en tant que scripteur autonome, capable de gérer ses apprentissages.

Le portfolio a également permis aux apprenants de se forger, dans le cadre d'un projet de classe, une histoire de scripteur. Le travail de classement et de reclassement de document qu'un tel outil de travail amène, permet en effet aux apprenants de feuilleter l'histoire de leurs textes, de leur genèse, matérialisée dans la documentation et les premiers brouillons, à un certain accomplissement représenté par une production arrivée à maturité. Le portfolio permet de mettre côte à côte ces petites histoires qui se multiplient au fil des différents genres de textes, de revenir sur son passé de scripteur, tout en mesurant, par le biais des commentaires des pairs et de l'enseignant, les progrès à accomplir.

Ainsi, loin d'être le reflet statique d'un savoir à un moment donné, le portfolio est un instrument nécessairement ouvert sur de futures progressions, sur de nouvelles productions sur "d'autres textes à écrire", comme l'ont dit les élèves. Ouvert, le portfolio l'est aussi en tant qu'instrument d'échange. Comme nous l'avons vu plus haut, il a servi de médiateur entre pairs et entre enseignant et apprenant, et, comme les élèves l'ont exprimé à l'occasion des questionnaires de synthèse, le portfolio sera un outil privilégié lorsqu'ils devront "expliquer quelque chose à d'autres élèves".

Le portfolio a ainsi permis à certains de se construire une véritable identité de scripteur, tout en ouvrant la voie à de nouveaux apprentissages : instrument de construction, c'est aussi un instrument en construction, à jamais infini.

Pour en savoir plus : une brochure reprend les dispositifs et outils élaborés au cours de la recherche : Baye, A., Denooz, R. (2000). *L'écriture en chantier*. Liège : Université de Liège, Service de Pédagogie expérimentale, AGERS. Disponible au Service de Pédagogie expérimentale, tél. 04/366.20.75.

Bibliographie

Alcorta, M. (1998), Une approche vygotskienne du développement des capacités d'écrit : le brouillon, un outil pour écrire ?, in Brossard, M. et Fijalkow, J., *Apprendre à l'école : perspectives piagétiennes et vygotskiennes* . Presses universitaires de Bordeaux. Pp. 123-151.

Allal, L. (1991), *Vers une pratique de l'évaluation formative. Matériel de formation continue des enseignants*, Bruxelles : De Boeck («Pédagogies en développement»).

Allal, L., Bain, D. & Perrenoud, P. (1993), *Évaluation formative et didactique du français*, Neuchâtel : Delachaux et Niestlé («Techniques et Méthodes pédagogiques»).

Barré de Miniac, C., (dir.), (1996), *Vers une didactique de l'écriture. Pour une approche pluridisciplinaire*, Paris, Bruxelles : INRP-De Boeck.

Baye, A., Denooz, R. & Vanhulle, S. (2000). L'écriture en actes. *La Lettre de la DFLM* (Association internationale de recherche en didactique du français langue maternelle), n° 26, Bruxelles.

Baye, A. & Denooz, R. (2000). *L'écriture en chantier. Apprentissage de la rédaction technique en langue*

française dans l'enseignement secondaire technique : implantation dans le curriculum de formation (cours de technique et de français). Université de Liège, AGERS.

Baye, A. & Denooz, R. (2000). *L'écriture en chantier*. Liège : Université de Liège, Service de Pédagogie expérimentale, AGERS.

Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987), *The psychology of written composition*, New Jersey-London lea Publishers.

Bronckart, J. P. (1996), *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme sociodiscursif*, Neuchatel : Delachaux et Niestlé.

Brown, A. & Campione, J. (1995), Concevoir une communauté de jeunes élèves. Leçons théoriques et pratiques, *Revue française de Pédagogie*, n° 111, avril-mai-juin, 11-33.

Denooz, R. & Vanhulle, S. (1999), *Apprentissage de la rédaction technique en langue française dans l'enseignement secondaire technique implantation dans le curriculum de formation (cours de technique et de français)*, rapport de recherche à diffusion limitéeUniversité de Liège, Service de Pédagogie expérimentale.

Dolz, J. & Schneuwly, B. (1998), *L'enseignement de l'oral*, Neuchatel : ESF (collection « didactique du français »).

Farr, R. & Tone, B. (1998), *Le portfolio au service de l'apprentissage et de l'évaluation*, adaptation française de Jalbert. P., Montréal-Toronto Chenelière-McGraw-Hill.

Fayol M. & Schneuwly, B. (1987), *La mise en texte et ses problèmes*, in Actes du Colloque international de Didactique du français langue maternelle, *Apprendre/ Enseigner à produire des textes écrits*. Bruxelles : De Boeck Université.

Flower, L. & Hayes, J.R. (1981), A cognitive process theory of writing. *College symposium and Communication, 32 (4),* Décembre.

Goupil, G. (1998), *Portfolios et dossiers d'apprentissage*, Montréal-Toronto Chenelière/McGraw-Hill.

Hayes, J.R. (1998), Un nouveau cadre pour intégrer cognition et affect dans la rédaction, in *La rédaction de textes. Approche cognitive*. Sous la direction de A.Piolat et A. Pélissier. Textes de base en psychologie, Delachaux et Niestlé. Pp. 51-101.

Henry, A. & Monkam-Daverat, I. (1998), *Rédiger les procédures de l'entreprise. Guide pratique*, 2e édition, Paris : Éditions d'Organisation (1re édition 1994).

Marret, A., Simonet R. & Salzer, J. (1995), *Écrire pour agir*, 2e édition, Paris : Les Éditions d'Organisation (1re édition 1982).

Schneuwly, B., Bronckart, J.P. *et al.* (1985), *Vygotsky aujourd'hui*, Paris : Delachaux et Niestlé.

Schneuwly, B., (1998), Les genres et les types de discours considérations psychologiques et ontogénétiques, in Reuter, Y., *Les interactions lecture-écriture. Actes du colloque Théodile-Crel, Lille 1993*; Berne Peter Lang.

Timbal-Duclaux, L. (1990), *La communication écrite scientifique et technique. Qualité et lisibilité*, Paris ESF éditeur.

Vanhulle, S., Detheux, M. & Schockert, C. (1997), *Aspects de l'écriture technique dans les entreprises et l'enseignement de la Communauté française de Belgique*, rapport de recherche, Université de Liège, Service de Pédagogie expérimentale.

Vanhulle, S. (1997), Du fatalisme au paradigme interactif. L'écriture technique dans les entreprises de la Communauté française de Belgique, Communication au colloque des Conseils supérieurs de la langue française (novembre). A paraître dans les Actes du colloque, De Boeck-Duculot.

Vanhulle, S. (1998), La langue française en tablier, *Forum-Pédagogies*, novembre Bruxelles.

Vanhulle, S.(1998), Écrire au travail, *L'observatoire, Revue d'action sociale & médico-sociale*, a.s.b.l. Trimestriel. N° 20.

Vygotski, L.S. (1985), Trad. F. Seve, *Pensée et langage*. Paris : La dispute.

Aide à l'édition fournie par le

GAI SAVOIR

L'éducation, notre passion

Nos produits répondent aux besoins des professionnels:

- Editions scolaires
- Bibliothèque jeunesse
- Matériel didactique et jeux éducatifs
- Psychomotricité et thérapie
- Papeterie et créativité
- Multimédia
- Mobilier
- Espace de jeux

Self & Service

Nouvel horaire

Mercredi : de 13 à 18 heures

Samedi : de 10 à 13 heures

Ransart

rue de la Station
6043 Ransart
tél : 071 35 33 93