

*Les deux articles qui suivent rendent compte du travail du groupe d'experts chargé d'écrire le nouveau programme de français en CAP et d'imaginer l'épreuve correspondante. Le groupe est ainsi composé : Anne Armand, Michelle Calonne, Jean-Paul Durand, Pierre Grall, Cécile Gravellier, Maryse Labroille.*

## **UN PARI SUR LA REECRITURE AU CAP**

**Par Anne Armand**

### **Un nouveau cadre de travail**

De nouveaux programmes pour les classes de CAP ont été publiés en août 2002. Pour le français, ces programmes s'inscrivent dans la logique d'ensemble des programmes de l'école, du collège et du lycée : assurer la maîtrise de tous les discours, lier expression orale, lecture et écriture dans des séquences, expressément fondées en CAP sur la démarche de projet.

Ce programme est accompagné depuis juillet 2003<sup>1</sup> d'une nouvelle épreuve de certification dite Contrôle en Cours de Formation (CCF). Deux situations d'évaluation sont prévues, dont l'une prend la forme d'une écriture longue, c'est-à-dire d'une réécriture en trois temps, en trois moments réellement séparés les uns des autres.

- Il s'agit dans un premier temps de produire, seul ou en groupe, un premier texte à partir de contraintes étudiées précédemment : il peut s'agir par exemple de poursuivre un texte de fiction en respectant sa logique narrative, ou de transformer un texte en changeant les personnages, l'époque, le ton, la chute, etc. Dans ce premier temps, le rédacteur se met à l'écoute du texte d'un autre pour en produire un lui-même.
- Dans un deuxième temps, le texte est repris en fonction de l'intervention du formateur, intervention qui peut prendre des formes variées : parce que le formateur est lecteur de ce texte, il échange sur les difficultés, le plaisir, l'intérêt qu'il a ressenti à la lecture du premier jet, il indique des corrections à apporter, il suggère des améliorations, il propose des textes modèles à imiter en tout ou en partie, etc. Dans ce deuxième temps, le rédacteur se met à l'écoute du formateur.
- Dans un troisième temps, le rédacteur finalise son texte, à la fois dans le fond et dans la forme : pour le fond, en arrêtant les choix définitifs de rédaction ; pour la forme, par le recours par exemple au traitement de texte, par la vérification du code linguistique, etc. Cette finalisation est réalisée si possible en vue d'une situation sociale concrète : affichage, recueil des productions, lecture collective ...

### **Pourquoi choisir d'évaluer un travail de réécriture ?**

---

<sup>1</sup> Bulletin Officiel n° 29 du 17 juillet 2003

L'écriture est sans doute, pour un candidat au CAP, l'activité la plus difficile à réaliser. Il n'écrit pas spontanément, il ressent l'écriture comme étrangère à l'univers professionnel dans lequel il peut se projeter, il est le plus souvent en difficulté dans ce domaine. Le risque était donc pour nous de laisser perdurer une évaluation écrite à l'examen dans une forme traditionnelle sans intérêt ni pour le candidat ni pour le formateur : au fond, y avait-il vraiment un enjeu à changer une épreuve qui n'était à peu près jamais réussie ?

Le travail de réécriture nous a semblé, a contrario, le lieu d'un réel investissement ... à condition qu'il s'agisse bien d'un travail d'écriture. Le pli a en effet été pris, en français, au collège comme aux lycées, de transformer le plus souvent un travail d'écriture en un travail écrit sur un exercice de lecture. Or travaux d'écriture et travaux écrits ne sont pas synonymes : au lycée, lorsqu'un élève rédige un commentaire composé, il donne une forme écrite à un exercice de lecture analytique ; lorsqu'il rédige une dissertation référée à un corpus textuel, il travaille moins l'écriture que la glose littéraire ; au collège, le devoir écrit qui intervient comme bilan de la séquence évalue le plus souvent des acquis de lecture. Globalement, nous avons laissé se perdre ces dernières années beaucoup des exercices d'écriture pourtant bel et bien inscrits dans les programmes depuis 1996<sup>2</sup> au profit des activités de lecture.

L'intérêt de se situer dans le cadre d'un travail de réécriture est justement de pouvoir viser explicitement l'apprentissage et l'évaluation de l'écriture. Il ne s'agit bien évidemment pas de séparer lecture et écriture, et les exercices de réécriture prévus dans le cadre du CAP s'inscrivent délibérément dans la logique du passage de l'une à l'autre.

Comme dans l'écriture d'invention désormais pratiquée au lycée et présente dans les sujets de l'EAF, le candidat au CAP se fonde sur un support textuel et produit un texte dans le cadre d'une écriture à contraintes. Mais la particularité est pour lui de devoir revenir deux fois sur sa première production : revenir dans le temps, car les trois étapes de cette situation d'évaluation se déroulent sur la durée d'une séquence, revenir avec de nouvelles consignes, de nouvelles ressources, revenir dans une alternance possible entre travail individuel et travail collectif, revenir pour finaliser la production.

Ainsi, le candidat au CAP se confronte à une tâche concrète (rédiger à partir d'un texte une production répondant à des contraintes), et il est évalué sur ses capacités à réécrire cette production première. Parce qu'on n'évalue pas un produit, mais un processus, il nous a semblé que l'enjeu du travail proposé serait perceptible et mobilisateur : quelles que soient les qualités et les erreurs de ce premier jet, il vaut la peine d'entrer dans le travail de réécriture, parce qu'il s'agit alors d'un parcours clairement balisé, à la portée de chaque rédacteur, et noté selon des critères contractualisés.

Les premiers échos recueillis auprès de professeurs expérimentateurs nous ont confirmés dans nos choix : dans les classes, les élèves tirent profit de la mise à distance que le temps de la réécriture instaure entre ce qu'ils ont écrit et ce qu'ils relisent ensuite pour le réécrire. Cette mise à distance intervient à plusieurs niveaux : on n'écrit pas sur son vécu à soi, on écrit à partir du texte d'un autre, même si ce texte d'un autre peut aussi parler du lecteur que je suis ; ce qu'on relit ensuite n'est plus simplement une production personnelle mais un objet de travail, et d'un travail qui peut être collectif : l'écart temporel entre la production et la relecture s'ajoute à l'écart créé par le regard d'un autre, des autres, pour créer la distance

---

<sup>2</sup> Voir les deux rapports de l'Inspection Générale, « L'enseignement du français au collège » (A. Armand, 2002), « L'enseignement du français en seconde » (J. Jordy, 2003).

nécessaire entre le premier jet, la relecture, la réflexion, la réécriture. Le travail demandé est ciblé, mesurable, réalisable.

C'est plutôt du côté des formateurs que beaucoup de questions ont surgi, parce que nous n'avons pas d'habitudes construites dans ce domaine, en particulier quand la réécriture s'inscrit dans un cadre de certification.

### **Comment intervenir sur une première production ?**

Les habitudes de tout correcteur de français mènent à relever des fautes de langue et à privilégier les corrections relevant du code linguistique. Loin de nous l'idée de nier l'importance du code, les candidats au CAP en ont besoin autant que les autres élèves. Mais le correcteur de la première production doit savoir faire admettre la nécessité d'une réécriture, et cette nécessité vient du travail du « lecteur » de la production : est-ce que je comprends ? est-ce que je ressens ce que la contrainte du texte support et de la consigne doivent faire ressentir (émotion, intérêt, amusement, peur, attente ...) ? Ai-je l'impression que ce texte écrit a pris en compte le lecteur que je suis ? C'est au cœur de ces interrogations que les corrections de surface du texte prennent sens : s'il y a des fautes à chaque verbe conjugué, ma lecture du texte s'en trouve arrêtée, s'il y a des ruptures telles que je ne peux me repérer dans le texte, mon effort de lecture en efface tout plaisir ou tout intérêt ... Donc il faut corriger les erreurs de code, et pour cela prévoir un temps spécifique si besoin (et le nouveau programme du CAP prévoit explicitement ces temps spécifiques). Mais la seule correction des erreurs de surface ne peut justifier les efforts demandés à celui qui réécrit son texte : c'est la prise en compte du lecteur du texte qui donne sens à l'exercice.

Un exemple parmi d'autres : dans une séquence à la fois de lettres et d'histoire, fondée sur le conflit bosniaque, des élèves lisent *Le Journal de Zlata* ; le professeur propose ensuite d'écrire un texte à la manière de ce journal. Une élève a composé un texte court, rédigé au présent, mêlant les notations de la vie quotidienne d'une adolescente (projet de sortie avec des amies, vie familiale ...) et quelques notations se référant à la guerre. Pour l'aider à donner corps à cette première écriture, on l'interroge sur ce qu'elle veut faire percevoir à son lecteur. Elle a ainsi écrit « J'ai un peu peur de la guerre ». Que signifie ce « un peu » ? L'élève veut-elle manifester que la guerre est latente, qu'on en entend parler sans vraiment savoir ce qu'il en est ? Veut-elle faire sentir que la guerre reste une réalité lointaine dans l'univers protégé de l'enfance ? Veut-elle alerter le lecteur sur le danger imminent de la guerre alors qu'on lui fait part de réalités quotidiennes et banales ? Les trois propositions (il pourrait y en avoir d'autres) appellent des aides à la réécriture différentes : tel texte donnera un exemple d'expression d'une peur diffuse, pour une réécriture à la manière de, telle scène de film (« Jeux interdits » par exemple), un autre fournira les éléments du contraste entre univers de l'enfance et réalités guerrières, telle réflexion sur le vocabulaire (« un peu » avec ses synonymes, ses antonymes, ses connotations particulières au langage des jeunes ...) servira de levier à un travail d'expansion.

### **Comment évaluer dans le cadre d'une certification ?**

Nous avons pris le risque de mêler deux démarches pourtant bien distinctes, l'une relevant de l'évaluation formative (aider un élève à progresser, lui donner un guide dans cette progression, mesurer avec lui le chemin parcouru et restant à parcourir), l'autre de l'évaluation sommative, puisque cette situation d'évaluation intervient dans le fait d'obtenir

ou non le diplôme du CAP. Nous pensons cependant que ce mélange est profitable aux candidats comme à leurs formateurs.

Un candidat au CAP prothésiste dentaire peut produire d'emblée une première écriture satisfaisante ; a contrario, tel candidat primo arrivant dans un CAP peu valorisé peut être incapable de produire un texte tout simplement lisible dans sa première version. Mais dans les deux cas, la première situation d'évaluation du CCF valide :

- la façon dont la première production répond à la consigne d'écriture,
- la façon dont le candidat tire profit des aides proposées pour la deuxième production,
- la façon dont il parvient à finaliser sa production,
- son implication dans le travail (maintien de l'effort sur la durée, participation aux réflexions collectives, prise en compte des demandes du formateur, etc.).

C'est dire et redire, car l'idée a parfois du mal à faire son chemin, qu'on évalue cette fois un processus et non pas un produit fini. Beaucoup d'enseignants et de formateurs, rencontrés au cours des stages inter académiques, ont manifesté leurs hésitations, leurs craintes, voire leur incompréhension devant une telle évaluation : comment ne pas fixer des critères pour noter la production finale ? Peut-on dès lors « tout admettre » au risque de « brader le CAP » ? Il n'y a pourtant nulle démagogie à choisir d'évaluer pour lui-même le processus de réécriture ; la deuxième situation d'évaluation prévue dans le CCF évalue, elle, le produit fini. Nous n'avons pas souhaité que les deux situations évaluent les mêmes compétences ni les mêmes connaissances. L'une joue par rapport à l'autre, dans un rapport d'égalité et de complémentarité. Nous ne bradons rien, nous donnons une chance à tous les candidats de remplir le contrat proposé, et nous offrons aux enseignants et aux formateurs l'occasion de construire une évaluation ouverte et riche de possibilités multiples.

## DÉMARCHES DE REECRITURE EN C.A.P.

Par Michelle Calonne

*Les lecteurs studieux lisent dans les bibliothèques. Les professeurs font leurs cours. Les étudiants prennent des notes. Les comptables alignent des colonnes de chiffres. Les apprentis pâtisseries fourrent de crème au beurre des rangées de petits choux. Les pianistes font leurs gammes. Assis à leurs tables, méditatifs et concentrés, les écrivains alignent des mots.*

*Image d'Épinal. Espace rassurant.*

Georges Pérec, *Espèces d'espaces*

Etre professeur de français dans une classe de CAP, c'est tenter de faire sortir des apprentis, des élèves, des adultes de *l'espace* et du rôle qui leur est dévolu, c'est s'efforcer de faire aligner des mots à ceux qui sont là avant tout pour apprendre à bien fourrer des petits choux, c'est servir de médiateur vers la lecture et l'écriture à ceux dont la formation est d'abord faite de gestes, de tours de main.

Passer de l'apprentissage du métier à l'apprentissage de l'écriture ne va jamais de soi. C'est quitter l'atelier où « le mot juste » suffit à désigner une pièce, un outil, une procédure, pour l'univers fuyant des mots.

Or, les nouvelles modalités de l'évaluation certificative du CAP offrent enfin la possibilité aux enseignants qui, jour après jour, tentent de faire prendre à leurs élèves la posture de l'apprenti scripteur, de mettre en pratique des principes de didactique de l'écriture, souvent repoussés parce que trop différents des règles externes de l'institution, de ses modalités de fonctionnement. Pour la première fois, une épreuve de certification dans un diplôme national prévoit « une écriture en plusieurs étapes dans le cadre du Contrôle en Cours de Formation<sup>1</sup> ». De manière officielle, une démarche prônée par les didacticiens, la réécriture, va intervenir dans un examen. L'évaluation de français au CAP, en donnant la possibilité au candidat de procéder à une réécriture, ne sera plus uniquement de nature ponctuelle et sommative.

### Le public

Nombreux<sup>2</sup>, souvent mal connu ( méconnu ?), ce public est défini dans le programme de français du CAP, comme « très divers dans sa composition sociologique, dans sa structure, dans ses attentes ». On peut en effet trouver dans certaines sections des élèves issus de 3<sup>e</sup> générale, à côté d'élèves sortant de SEGPA<sup>3</sup>, ailleurs des adultes en formation. Certains préparent leur diplôme dans un lycée professionnel, beaucoup sont apprentis et déjà en partie insérés dans la vie active. Ils abordent, dans la plupart des cas, ce niveau d'études après des parcours scolaires divers, dans la plupart des cas chaotiques ou douloureux, « au terme d'une

<sup>1</sup> Le Contrôle en Cours de Formation ou C.C.F. est un mode d'évaluation certificative pratiqué par l'enseignant lui-même pendant la formation.

<sup>2</sup> En 2001, 216 000 Certificats d'Aptitude Professionnelle (CAP) ont été délivrés en France, soit pratiquement quatre fois plus que de baccalauréats de série littéraire.

<sup>3</sup> Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté.

spirale en forme d'échec », pour reprendre l'expression employée par Bernard Charlot dans *Le rapport au savoir en milieu populaire*.

Pour ceux qui, au quotidien, travaillent avec ces élèves, plusieurs questions se posent. Comment accompagner dans la réécriture ceux qui ont tant de mal à produire un écrit ? Comment leur éviter la lassitude ? Le temps entre les différentes étapes d'écriture ne risque-t-il pas de poser problème ? Pour tenter d'y répondre, la parole<sup>4</sup> est donnée ci-dessous à des enseignants de terrain qui rapportent leurs expériences et leurs tentatives pour tirer le meilleur profit des nouvelles modalités de l'examen.

### **Dans une classe de CAP « Prêt à porter » à Lille, l'enseignant médiateur**

*Les 12 filles qui composent cette classe de 1<sup>è</sup> année CAP sont presque toutes originaires du quartier de Lille-Sud, l'un des plus défavorisés de la ville. Leur inscription dans cette section de « Prêt à porter » les amène, pendant les heures d'enseignement professionnel, à apprendre les rudiments de la couture et les destine à devenir des exécutantes dans le secteur industriel de ce métier.*

*En cours de français, je sais que ce qui compte, c'est d'abord le thème abordé dans le texte que je leur propose. Il doit renvoyer à leurs préoccupations, c'est à dire la drogue, la prostitution, la maltraitance, l'alcoolisme, les familles monoparentales ou encore à la publicité... Sans cet écho avec leur vécu, elles n'accepteront pas d'entrer dans le travail. Mais je sais aussi, qu'en passant par la médiation de l'oral, par le débat, je pourrai ensuite les intéresser, voire les passionner, les amener à lire, à réfléchir, à écrire.*

*La réécriture, elle, ne va pas de soi. Pour ces filles, recommencer un écrit, c'est admettre qu'on s'est trompé. Cela renvoie à d'autres situations d'échec, qu'elles soient scolaires ou non et suppose une maturité que beaucoup n'ont pas encore atteinte. Pour leur apprendre tout doucement à accepter de reprendre leur travail, j'ai commencé par leur proposer un extrait de Poussière d'ange<sup>5</sup> de Laura Jaffé. Dans cet ouvrage, un enfant s'exprime avec des maladresses et des erreurs de langage. Retrouver ces fautes, corriger un texte d'auteur, le réécrire, l'améliorer, a permis ensuite à mes élèves d'accepter de corriger une copie d'élève anonymée. Ces deux étapes ont été indispensables à la mise à distance de leur propre écriture, afin de ne plus considérer toute remarque sur leur copie comme un échec.*

Ce premier témoignage nous rappelle le rôle essentiel de médiateur joué par l'enseignant. Dans la démarche adoptée, l'important semble en effet se situer dans le rapport noué entre le formateur et ses élèves. C'est la prise en compte de leur vécu dans le choix du texte-support d'écriture et dans celui du déclencheur de réécriture qui va permettre le passage à l'écrit et servir d'apprentissage. Les aspects psychoaffectifs, présents dans tout travail d'écriture, apparaissent particulièrement à prendre en compte en classe de CAP.

### **Une classe de CAP Mécanique Agricole et Mécanique Parcs et Jardins et l'enseignant lecteur**

*Dans ce lycée situé en zone rurale, les élèves de CAP, tous des garçons, apprennent la mécanique agricole ou la mécanique parcs et jardins. Leur intérêt va à la chasse, à la pêche mais aussi et surtout à la mécanique. Ils aiment mettre les mains dans le moteur d'une moto, d'une mobylette, démonter, remonter. Dans leur univers, les mots sont rares, la communication est difficile. Leur mode de vie ne les met pratiquement jamais en situation d'écriture ou de lecture.*

<sup>4</sup> Propos recueillis en mai 2003 à l'issue d'une première année d'expérimentation.

<sup>5</sup> *Poussière d'ange* de Laura Jaffé, éditions du Rouergue.

*Pour les amener à réécrire, je choisis souvent de leur proposer une posture valorisante : être un journaliste, un témoin indispensable, un dialoguiste ...*

*En lecture, nous avons travaillé plusieurs extraits d'une bande dessinée, Un peu de fumée bleue<sup>6</sup> qui les avait fortement impressionnés. La consigne d'écriture donnée ensuite consistait à faire oeuvre de scénariste en écrivant la suite d'une planche à partir des derniers mots prononcés par la narratrice : « Ce jour là... risqua notre vie à tous les deux ».*

*Les écrits obtenus peuvent apparaître à première vue incohérents : changement de personne, absence de chronologie, absence d'anticipation. Pourtant, en relisant bien, on s'aperçoit qu'ils ont quand même un rapport avec l'histoire racontée dans la bande dessinée. Mes élèves ont compris l'histoire, ils ont pensé une suite mais le problème se situe au moment de la mise en mots.*

*La correction, je choisis de ne pas la faire tout de suite, parce qu'ils ne verront pas leurs erreurs. Mais, une semaine ou dix jours plus tard, ils ont oublié le texte qu'ils avaient en tête et ils ne comprennent plus la copie qui leur est rendue. L'amélioration leur semble nécessaire d'autant qu'elle permettra également une révision de la note.*

*Ce sont eux qui pratiquent l'autocorrection à partir d'une grille.*

*Pour chaque copie, des propositions sont faites : inventer des actions, des sentiments, revoir la chronologie. C'est la deuxième étape du travail. Comme je veux éviter la lassitude, je varie un peu la consigne dans la dernière étape. Je leur propose de se mettre, cette fois, dans la posture du scénariste de bande dessinée et de placer (à partir de leurs travaux précédents) dans des cases le scénario et le dialogue. En général, le résultat final est intéressant et mes élèves se sentent valorisés.*

A travers ces lignes, nous retrouvons le lent travail de celui qui veut accompagner ses élèves dans l'écriture et la réécriture. On peut relever l'importance du temps qui va favoriser la lecture critique. On connaît la nécessité du temps de relecture dans tout travail d'écriture<sup>7</sup>. Or ces élèves qui maîtrisent mal l'écrit limitent le plus possible les activités de relecture qui interviennent en principe pendant l'élaboration du texte. C'est justement ici le temps écoulé entre le premier jet d'écriture et la correction qui va permettre l'amélioration du travail.

Un autre point nous interpelle : sur quoi va porter la révision du texte ? Le danger existe de s'arrêter à la surface du texte lorsqu'une trop faible maîtrise de la langue donne une impression d'illisibilité, de réduire les consignes d'amélioration à une suite de fautes à corriger. Pour éviter cet écueil, rappelons l'importance pour le correcteur de prendre la posture du lecteur<sup>8</sup> et non du correcteur d'orthographe et de syntaxe. Ce qui veut dire parfois lire à voix haute la production réalisée. Ce qui veut dire s'interroger : qu'a compris cet élève ? Que sait-il faire ? Comment s'appuyer sur ses acquis pour l'amener à transformer son texte en respectant ses idées ? On le voit, à cette étape du travail interviendra souvent une grille de correction<sup>9</sup> élaborée avec la classe, ou parfois simplement des rappels de travaux antérieurs qui aideront à la reprise et permettront à l'évaluation de devenir formative.

Dans ce processus d'amélioration, il apparaît nécessaire de tenir compte dans l'évaluation finale, de chacune des étapes surtout si, comme dans l'exemple donné ci-dessus, la consigne donnée lors de la dernière étape est légèrement différente de la première, mais aussi, dans la

<sup>6</sup> *Un peu de fumée bleue* de Pellejero et Lapierre.

<sup>7</sup> *Le lire dans l'écrire*, Claudine Garcia-Debanc, Pratiques n°86, « Lecture/écriture ».

<sup>8</sup> *Les professeurs face à la correction des copies : changer les images pour changer les usages*, Bernard Delforce, « Bulletin du CERTEIC, n°7, février 1986 » et *Apprendre à lire des récits d'élèves*, Denis Fabé, « Apprendre le récit au collège », CRDP de Lille, 1993.

<sup>9</sup> Le document d'accompagnement des programmes de Français du CAP édité par le Centre national de documentation pédagogique en donne un exemple.

plupart des cas, comme aide à la gestion de classe, pour ne nier l'importance d'aucun des états du travail. Il est toujours possible également qu'une consigne de l'enseignant soit mal interprétée, que la production obtenue grâce aux suggestions d'amélioration soit finalement moins claire, moins réussie que la précédente. Les tentatives même maladroites d'amélioration pourront donc intervenir dans l'évaluation et la note finale.

Jean François Halté nous rappelait en mars 2002<sup>10</sup> que « Le bricolage didactique se porte bien. (...) La noblesse du bricolage, et sa pertinence n'est plus à démontrer depuis Lévi-Strauss. Il s'agit pour l'enseignant, de *s'arranger* avec une collection d'objets, d'outils, de matériaux constituée en fonction des occasions qui se sont présentées, de l'enrichir (par la formation) ou de la modifier ( par la pratique)».

Si l'on veut que les nouvelles modalités de l'épreuve du CAP permettent une amélioration effective des pratiques de classe, il sera nécessaire de s'emparer de tous les dispositifs qui existent afin de varier les modalités de la réécriture. Ces dispositifs<sup>11</sup> sont connus. On citera en particulier, le travail individuel de l'élève à partir de remarques limitées et personnalisées, le recours à une grille critériée établie avec la classe. On peut envisager, lorsqu'une erreur récurrente apparaît dans la majeure partie des copies, le travail collectif sur une copie anonymée ou plusieurs extraits. Un travail de groupe avec relecture mutuelle des copies est possible également. On pourra enfin travailler les interactions lecture-écriture en proposant le recours à des écrits qui nourrissent l'imaginaire et ou permettent de résoudre des problèmes divers de mise en texte.

Après une année d'expérimentation, les remarques suivantes peuvent être faites :

- les nouvelles modalités de la certification permettent à l'enseignant de proposer à ses élèves des écrits qui tiennent compte de leurs centres d'intérêt et les motivent. Elles ne peuvent donc que faciliter l'écriture ;
- le temps entre deux étapes de réécriture, en obligeant à la relecture peut jouer un rôle favorable dans l'amélioration du travail ;
- pour éviter de se limiter aux remarques de surface sur une copie, le correcteur doit se mettre en posture de lecteur ;
- pour cela, il apparaît essentiel de varier les formes de correction, ou les consignes.

La mise en avant des pratiques de réécriture a, d'ores et déjà, permis de réactiver le recours à des dispositifs souvent connus mais laissés de côté parce que coûteux en temps et en travail. Les nouvelles modalités de l'épreuve de français au CAP, rencontre de la didactique et des pratiques scolaires, devraient avoir un effet stimulant et rapidement ouvrir d'autres pistes.

---

<sup>10</sup> Jean François Halté *Didactique de l'écriture, didactique du français : vers la cohérence configurationnelle*, colloque « L'écriture et son apprentissage » in *Pratiques* N° 115-116, décembre 2002.

<sup>11</sup> On se reportera au chapitre *Pratiques d'écriture* de Marie-Claude Penloup dans l'ouvrage *Le français en collège et en lycée* coordonné par Alain Boissinot, Anne Armand, Jean Jordy, Hachette Education, 2001 ainsi qu'à *Apprendre le récit au collège*, CRDP de Lille, 1993 déjà mentionné.