

**MOTIVER LES ÉLÈVES EN VALORISANT LEURS
PRATIQUES DE LITTÉRATIE NUMÉRIQUE :
EFFETS MANQUÉS D'UNE EXPLOITATION
DU GENRE DE LA CHRONIQUE**

Cindy De Amaral
INSPÉ de Lorraine

Entre 2016 et 2019, j'effectuais ma thèse dans le cadre du dispositif Institut Carnot de l'Éducation, qui visait à mettre en relation des laboratoires de recherche (dans ce cas précis le LIDILEM), porteurs d'un projet de recherche, et des équipes éducatives, porteuses d'un projet d'action éducative. C'est donc dans le cadre de ce partenariat que je devais, après avoir observé les pratiques dites « ordinaires » de deux classes de seconde gestion-administration du lycée Louise Michel à Grenoble, proposer et évaluer un dispositif didactique expérimental d'enseignement de l'écrit adapté au public observé.

Le présent article consiste en un retour réflexif sur cette expérience de conception et d'animation d'un dispositif d'enseignement de l'écrit en classe de gestion-administration. Il s'agira plus précisément, en lien avec la thématique de ce numéro consacré aux médias, de revenir sur ce qui m'est longtemps apparu comme un paradoxe : le manque d'adhésion d'une partie importante des élèves de la classe (De Amaral, 2021) à un support didactique pourtant choisi et pensé comme motivant pour eux, la chronique. À ce

manque d'adhésion, ou cet « engagement différencié » en fonction des élèves, mais aussi des moments s'ajoute un second paradoxe. En effet, si le dispositif didactique a bien permis des évolutions du rapport à l'écrit et des compétences rédactionnelles des élèves (De Amaral, 2019), ses effets ne correspondent pas à ceux qui étaient attendus concernant le genre de la chronique en lui-même, dont on présupposait qu'il mobiliserait le déjà-là des élèves, et, notamment, leur compétence sociolinguistique (Bigot *et al.*, 2016). Il s'agira donc, pour exposer ces paradoxes et tenter de les résoudre, d'explicitier dans un premier temps les éléments qui ont motivé le choix de la chronique et les attentes qui en découlaient, puis, de préciser rapidement le déroulé du dispositif et ses effets contrastés, avant de dégager quelques pistes explicatives en lien avec les freins rencontrés dans la mise en œuvre de l'expérimentation.

LES INTÉRÊTS DIDACTIQUES DE LA CHRONIQUE

La première année de ma recherche était consacrée à une étude diagnostique qui visait tant à évaluer les compétences rédactionnelles des élèves qu'à mieux cerner leurs pratiques d'écriture et de lecture. Nous avons donc procédé à une enquête auprès des deux classes de seconde gestion administration impliquées dans ce projet. Sur les 29 élèves répondants, 6 ont déclaré la lecture de « chroniques », ce n'était donc pas une pratique massive, mais elle avait l'intérêt d'être déclarée dans les deux classes et d'être clairement identifiée, contrairement aux étiquettes plus floues du type « livres ». Ces déclarations de pratiques présentaient également un intérêt, car elles étaient accompagnées, au moins pour trois élèves, d'un conseil de lecture qui m'était adressé concernant une œuvre, *Dans la Peau d'un thug*.

Une pratique de littératie numérique extrascolaire

Je me suis donc intéressée, sur les conseils de certains élèves, au genre de la chronique, qui m'était jusque-là inconnu et qu'on peut définir ici comme un genre narratif, une fiction, à la première personne, qui relate les péripéties d'un narrateur interne, souvent adolescent ou jeune adulte. Ces récits ont comme particularité, entre autres, d'être publiés par épisodes (un peu à la manière des chroniques du XIX^e siècle qui paraissaient régulièrement dans la presse) mais sur des réseaux sociaux, et, le plus

souvent, sur des pages Facebook dédiées¹. Ce mode de diffusion m'a paru particulièrement intéressant, car il me permettait de prendre en compte et de valoriser des pratiques existantes des élèves de lycée professionnel, qui, au-delà du genre de la chronique, déclarent de nombreux usages du numérique dans leurs pratiques de lecture et d'écriture quotidiennes (Perret & Massart-Laluc, 2013). Le numérique, et plus particulièrement l'usage de Facebook, ne relève pas simplement d'un canal de diffusion (contrairement à ce que pourrait laisser penser mon analogie avec la presse). En effet, certaines propriétés de Facebook font de la pratique de lecture ou d'écriture de la chronique une pratique de littératie numérique qui mobilise des compétences spécifiques, et, notamment des compétences « multimodales » (Elalouf, 2012 ; Lebrun, 2012) qui sont particulièrement complexes : mise en relation du texte et de l'image, travail sur l'hypertextualité, spatialisation différente de l'écrit... J'étais particulièrement séduite par le travail d'articulation entre textes et images auquel se livrent certains auteurs sur la page Facebook de leurs chroniques. L'image y est parfois livrée en illustration du texte, mais aussi, parfois, en amont du texte, pour générer une attente... Certains auteurs incitent également leurs lecteurs à soumettre des illustrations en commentaires afin de livrer leur propre perception des personnages et des intrigues.

Cette manière d'interagir avec les lecteurs est une seconde propriété du réseau social Facebook qui me semblait potentiellement intéressante pour travailler l'écrit en tant que situation de communication et engager les élèves dans une réelle prise en compte du destinataire qui, de fait, devient moins fictif lorsqu'on publie son texte sur un réseau social et interagit avec ses lecteurs. Le dialogue par commentaires interposés entre deux épisodes me semblait représenter un espace à investir pour que les élèves prennent conscience des effets de leur texte sur leurs lecteurs et des enjeux communicatifs de l'écrit. Or, une analyse de mails rédigés par les élèves en classe de seconde (Jacques & De Amaral, 2018), avait permis de démontrer qu'ils disposaient de compétences sur le plan communicationnel qui relèveraient de compétences « ignorées »² (Penloup, 2007) à mobiliser dans l'enseignement.

-
1. Un exemple de page facebook consacrée à une chronique actuellement active : <https://www.facebook.com/profile.php?id=100067336032206>
 2. L'analyse montrait que ces élèves avaient des compétences élevées sur le plan pragmatique : adaptation au destinataire... et que le contenu informatif de leurs mails était relativement complet et construit. Plusieurs mails répondaient parfaitement aux maximes de Grice. Pourtant, ces éléments étaient peu exploités par les enseignantes qui focalisaient davantage leur attention sur les lacunes des élèves en grammaire, orthographe...

Un support qui mobilise des compétences linguistiques

Les chroniques, parce qu'elles mettent en scène des personnages jeunes, souvent inscrits dans des décors urbains, sont l'occasion, pour leurs auteurs de déployer des connaissances et compétences plurilingues, notamment par l'emploi fréquent d'emprunts à des langues étrangères (Bigot *et al.*, 2016) qui pourraient permettre aux élèves de lycée professionnel, et, plus particulièrement de gestion-administration³, de mobiliser et valoriser leur compétence plurilingue (Lambert, 2005). Le sous-genre de la chronique de conversion, auquel appartient l'œuvre, *Dans la Peau d'un thug*, dont l'incipit a été analysé en première séance, parce qu'il place son héros dans des situations d'interaction très variées en lien avec sa trajectoire personnelle et spirituelle⁴ sur laquelle nous reviendrons un peu plus loin, invite également à mobiliser des registres de langue très différents, notamment dans les dialogues entre personnages qui sont nombreux. Cette dimension m'intéressait particulièrement, car elle me semblait permettre de travailler avec les élèves la dimension sociolinguistique afin de valoriser leur formidable capacité d'adaptation au contexte de communication plutôt que de se situer dans une approche normative de la langue, c'est donc en ce sens que nous avons tenté de présenter le projet d'écriture dans deux premières séances : l'une consacrée à l'analyse des traits caractéristiques du genre de la chronique, l'autre consacrée à l'analyse stylistique de plusieurs incipits de chroniques.

Un objet qu'on pouvait scolariser ?

La chronique, parce qu'elle participe des genres de fictions de soi, nous semblait pouvoir constituer un objet littéraire en lien avec les programmes de français. Il nous est apparu comme particulièrement intéressant de travailler, autour de l'incipit de chronique, qui se doit, pour attirer des abonnés Facebook, d'être accrocheur, les notions d'horizon d'attente et d'empathie fictionnelle. Le travail mené en deuxième séance sur les marqueurs énonciatifs dans différents incipits de différents genres littéraires nous semblait particulièrement adapté aux attendus en termes d'enseignement littéraire au lycée.

De plus, le sous-genre de la chronique de conversion, qui met en scène la trajectoire d'un personnage qui passe souvent du statut de « voyou », de

3. Statistiquement, la proportion d'élèves issus de l'immigration et/ou allophones est plus élevée dans ces filières selon le CNETCO (Cnetco, 2016).

4. Un peu comme dans un roman d'apprentissage.

« thug », à celui d'homme plus « respectable » après une rencontre amoureuse et/ou une conversion religieuse, nous est apparu comme propice à intégrer, dans l'intrigue des chroniques des élèves, des situations en lien avec la conversion professionnelle. Cela constituait, en concertation avec les enseignantes de lettres et de gestion administration impliquées dans le projet, une occasion de rattacher nos activités aux attendus de l'atelier rédactionnel imposé en gestion-administration par la réforme de 2012 en insérant, dans la trame des chroniques, des écrits et situations professionnelles. C'est donc une contrainte d'écriture que nous avons ajoutée au projet initial à partir de la dixième séance.

Les différents éléments caractéristiques de la chronique, qui m'apparaissait, à la suite de Bigot *et al.* (2016) comme un support littéraire présentant un potentiel didactique, m'ont donc amenée à faire le pari que ce support, parce qu'il participait des pratiques extrascolaires de certains élèves, pourrait s'avérer motivant pour eux. Avec le recul, il me semble que l'hypothèse selon laquelle il est pertinent de « scolariser » des supports « extrascolaires » repose sur le postulat que les élèves de lycée professionnel auraient des attitudes et des représentations plus favorables vis-à-vis de ces écrits extrascolaires que vis-à-vis de l'écrit scolaire. Les réactions des élèves au cours de la mise en œuvre du dispositif nous amènent aujourd'hui à interroger la validité de ce postulat.

MISE EN ŒUVRE ET EFFETS DU DISPOSITIF : UN ACTE MANQUÉ ?

Le dispositif expérimental s'est déroulé auprès d'un demi-groupe sur une classe de première, soit onze élèves, dont seulement une partie était issue des classes de seconde enquêtées préalablement. Il s'est étalé sur quatorze séances d'une heure d'atelier rédactionnel étalées sur quatre mois. Sur ces quatorze séances, trois ont été consacrées à de la remédiation linguistique, les deux premières séances étaient davantage consacrées à l'exploration en réception du genre de la chronique et des possibles énonciatifs de l'incipit. Les neuf séances restantes incluaient de la production écrite, de l'hétérorévision et de la réécriture et constituaient donc le cœur du projet d'écriture. L'ensemble était articulé autour d'un projet

d'écriture longue : la rédaction individuelle d'une chronique constituée de plusieurs épisodes pour chaque élève⁵.

Un manque d'adhésion au genre littéraire ?

L'examen détaillé des onze chroniques produites par les élèves montre qu'un grand nombre des attentes que nous formulions plus haut en lien avec le potentiel didactique de la chronique n'ont pas été atteintes. Les élèves se sont en effet distanciés, intentionnellement ou non, des attendus du genre de la chronique que nous avons définis collectivement en première séance. Cette distance est perceptible dans le choix des thématiques puisque seulement deux élèves sur les onze investissent des thématiques identifiées dans le modèle de la chronique de conversion en évoquant très clairement des activités illicites du héros. Un de ces deux textes tourne d'ailleurs en dérision le récit de conversion puisque son personnage finit par retourner (avec un propos ironique) à ses activités illicites, n'étant « pas fait » pour travailler pour un « SMIC ». Si, dans ce cas, même si c'est pour le mettre à distance, le genre est identifié, trois autres textes, produits à la première personne, racontent la vie de lycéens ou de lycéennes ce qui correspond peut-être davantage à un investissement du genre autobiographique en mettant à distance la chronique de conversion.

Cette distance vis-à-vis du modèle de genre est encore plus perceptible dans les choix énonciatifs effectués par les élèves puisque sept sur les onze produisent un texte dont le narrateur, externe, emploie la troisième personne⁶.

On perçoit donc une rupture sur le plan thématique et sur le plan énonciatif, qui fait écho aux propos des élèves sur le genre de la chronique lors de la première séance. En effet, une partie des élèves, confrontés à un article du *Nouvel Observateur* de 2014, qui critiquait cette écriture (définie comme essentiellement féminine) pour ses « lieux communs », avaient,

-
5. Le projet d'écriture globale présenté en séance 1 était que chaque élève produise sa propre chronique en s'appuyant sur une grille d'évaluation coconstruite en séance 1 à partir de critères de genre. Chaque séance comportait une tâche différente d'écriture ou de réécriture avec sa consigne propre : la troisième séance, par exemple, était consacrée à la construction du personnage qui devait devenir le narrateur interne de la chronique.
 6. Il est difficile de déterminer si ces écarts aux attendus résultent de choix ou sont dus, pour certains élèves, à des absences lors des premières séances qui cadreraient le projet d'écriture. Cependant, comme trois élèves, habituellement très scolaires et très assidues en classe figurent parmi ces élèves et expriment clairement leur malaise face au projet, on peut supposer qu'il s'agit, au moins dans leur cas, d'un réel refus.

contre toutes mes attentes, approuvé les propos de Ramses Kefi⁷ et précisé que la thématique du « voyou amoureux » leur semblait ridicule.

Le refus de la variation linguistique ?

Si certains élèves emploient dans les dialogues de leurs personnages du langage familier ou même dans les étapes de narration pour les deux élèves qui ont produit des écrits plus proches du genre de la chronique, on ne trouve aucun emprunt dans les textes. Y compris lorsque les personnages sont clairement identifiés comme ayant des origines ethniques différentes ou portent des noms à consonance étrangère. On pense notamment à une scène dans laquelle une jeune fille dialogue avec son père, membre d'un cartel mexicain, sans qu'aucun code switching ou code mixing⁸ ne soit employé par l'un ou l'autre des personnages. Dans une autre chronique, le narrateur évoque ses allers-retours à Alger, sans jamais employer un seul mot d'arabe, y compris certaines expressions aujourd'hui intégrées au parler des jeunes adultes (qui ne parlent pas pour autant arabe). Sans doute cette absence de variation est-elle en partie due au fait que la grille d'évaluation de la chronique construite en séance 1 où figure explicitement des items sociolinguistiques a été abandonnée à partir de la séance 3 pour passer à des commentaires d'hétérorévision plus libres qui ne mentionnent jamais ces aspects.

Le français et, qui plus est, son registre standard semble s'être imposé dans l'ensemble des textes. Une anecdote nous semble assez représentative de ce phénomène sans doute dû à la scolarisation de l'objet. Lors des phases de révision entre pairs, une des enseignantes, qui participe à l'atelier, commente ainsi l'usage de « ça » fait par une élève dans un passage de discours rapportant les pensées du personnage principal qui est enseignant : « un enseignant de français ne dirait jamais ça »⁹.

Dès lors, bien que la prise en considération des commentaires soit facultative, l'élève évacue de l'ensemble de son texte tout écart à la norme.

7. <https://tempsreel.nouvelobs.com/rue89/rue89-culture/20140124.RUE1588/voyous-tourmentes-religion-amours-complices-des-filles-de-cite-ecrivent.html>

8. Passage d'une langue à une autre ou intégration d'un élément de lexique d'une langue dans une phrase conservant le modèle syntaxique de l'autre langue.

9. Sans doute que, dans cet échange enseignant-élève, se joue également l'éthos de l'enseignant.

Un effet de lassitude, voire de dé-gout ?

Comme nous l'exposions plus haut, certains élèves, sans doute influencés par l'article qui leur était présenté et qu'ils ont eu du mal à mettre à distance, n'adhéraient pas au genre de la chronique dès la première séance. Cependant, même parmi les lecteurs déclarés de chroniques, un manque d'adhésion a été exprimé lors des bilans finaux. Une élève, qui nous avait confié son gout pour la chronique et conseillé plusieurs lectures en classe de seconde, résume bien cette lassitude, en disant : « Au début, c'était marrant, mais après c'était un peu ennuyant ».

Ce constat nous renvoie à deux obstacles identifiés. D'abord, nous avons constaté une difficulté des élèves à adhérer au concept de projet long et d'épisodes, puisque, en vérité la plupart des élèves ont eu du mal à distinguer l'écriture de l'incipit et l'écriture de la chronique et n'ont produit qu'un seul long texte ne comportant pas d'épisodes distincts. Ensuite, une résistance liée au concept même de scolarisation d'un objet de loisir. En effet, rien ne garantit que les élèves apprécient le travail effectué à partir d'un objet qu'ils ont l'habitude de consommer pour le plaisir !

LES FREINS RENCONTRÉS

Il nous semble difficile de conclure, à partir de ces réactions contrastées des élèves à notre tentative de didactisation de la chronique, que ce support ne peut pas être exploité de manière pertinente en classe et/ou qu'il ne constitue pas un levier possible de motivation pour des élèves de lycée professionnel. En effet, j'ai rencontré, dans la mise en œuvre de ce dispositif plusieurs obstacles qui pourraient, en partie, expliquer mes difficultés à tirer pleinement partie du potentiel de la chronique pour les élèves.

Des contraintes techniques liées à l'environnement scolaire

Un des éléments clés de l'exploitation de la chronique reposait sur l'intérêt des échanges entre lecteurs et auteurs, échanges permis par la diffusion immédiate sur Facebook et la possibilité de dialogues induite par les commentaires. Or, cet aspect essentiel n'a pas pu être travaillé en classe, car les ordinateurs de l'établissement bloquaient l'accès à Facebook. L'argument de ce blocage technique était que ce média constituerait une distraction par rapport aux activités de classe visées sur ordinateur. Voilà donc une parfaite illustration « pratique » d'un problème rencontré lors de la scolarisation de pratiques extrascolaires.

Des réticences des élèves vis-à-vis de Facebook

Au-delà de ces aspects techniques liés au cadre de l'école, il s'avère que les élèves eux-mêmes, bien que lecteurs de chroniques, ne souhaitaient pas, même en dehors des horaires de classe, publier leurs écrits sur un quelconque média. J'avais sans doute sous-estimé les réticences des élèves à s'exposer ainsi sur un réseau social. Il me semble important de garder à l'esprit que ce n'est pas parce que les élèves exposent une partie de leur vie, soigneusement sélectionnée, sur certains réseaux sociaux, soigneusement choisis, qu'ils n'ont aucune réticence à exposer leurs écrits. En effet, l'intérêt porté par ces adolescents aux réseaux sociaux réside en grande partie dans leur capacité à contrôler leur image et il m'apparaît évident, avec le recul, qu'ils ne souhaitent pas qu'on leur impose, dans le cadre scolaire, un contenu à publier. L'idée que l'on se fait de leurs usages du numérique est sans doute parfois simpliste, voire caricaturale et demande à être interrogée.

Des résistances des élèves face aux écarts à la norme et aux attendus scolaires

Deux élèves, lors des bilans finaux, ont affirmé regretter le manque de préparation aux attendus des examens en cette année de première qui conduit au BEP. L'écart entre le genre de texte produit en atelier rédactionnel et celui attendu dans les épreuves de contrôle continu leur apparaissait comme préjudiciable. On peut imaginer qu'elles ne sont pas les seules à avoir été déstabilisées par le choix de ce support, compte tenu de la prégnance des commentaires normatifs d'orthographe dans les grilles de révision entre pairs.

Un manque de continuité et de cohérence dans le projet

Enfin, une des difficultés majeures que nous avons rencontrée dans la mise en œuvre de ce projet est celle du changement des effectifs entre l'étape de conception et de mise en œuvre du dispositif didactique. En effet, je postulais que l'adhésion des élèves ne reposerait pas tant sur le choix de la chronique en lui-même que sur le fait que ce choix témoigne de ma part et de celles de leurs enseignantes d'une réelle prise en compte des éléments observés et des échanges qui avaient eu lieu lors de la première phase de la recherche. L'objectif était de valoriser leurs suggestions et de faire un « pas » dans leur direction. Or, le choix de la chronique n'était déjà pas massivement partagé par les élèves qui constituaient la cohorte initiale. À cela est venue s'ajouter une recomposition totale des effectifs de classe qui m'a amenée à proposer notre dispositif à seulement 11 élèves au lieu de 29 dont 3 n'avaient pas participé à l'année 1 de la recherche et rejoignaient donc un projet « adapté », certes, mais pas pour eux !

POUR NE PAS CONCLURE...

Je souhaitais, par cet article, livrer le récit d'une expérience paradoxale que j'ai vécue d'abord en tant qu'enseignante (ensuite en tant que chercheuse) dans la conception et la mise en œuvre d'un dispositif didactique centré sur la production d'une chronique en lycée professionnel.

Cette expérience me semblait paradoxale, car la chronique, qui avait d'abord été envisagée comme élément de motivation pour réengager les élèves dans les activités de production écrite, ne s'était pas avérée, aux dires de ceux-ci, l'élément le plus motivant à leurs yeux. Si c'est ce paradoxe d'une adhésion relative à un support pensé pour leur plaire qui m'intéressait au premier plan, j'ai également souhaité revenir sur les intérêts didactiques de l'objet chronique en lui-même et les effets qui en étaient attendus. Sur ce point également, je souhaitais revenir sur quelques éléments surprenants révélés lors de l'évaluation finale du dispositif. En effet, avec le recul, il m'est apparu que l'efficacité didactique du dispositif proposé, si efficace il y a, reposait davantage sur l'approche didactique mise en œuvre, et notamment, sur le type d'activités proposées que sur le choix du support « chronique » en lui-même.

Au-delà de ma seule expérience, qui n'est sans doute pas très représentative dans la mesure où de nombreux éléments circonstanciels ont sans aucun doute joué en défaveur d'une didactisation et d'une scolarisation pertinente de la chronique, il me semble que les paradoxes soulevés peuvent s'inscrire dans un questionnement plus vaste.

D'abord, il s'agirait de se demander s'il est vraiment possible et souhaitable de scolariser une « pratique extrascolaire ». Certes, je suis parvenue, dans une certaine mesure, à faire de la chronique un support didactique, mais, ce faisant, j'ai induit, à partir de ce support, une nouvelle pratique qui n'avait plus rien en commun avec les pratiques et l'expérience extrascolaires des élèves.

Ensuite, il s'agirait de se demander si on peut sauter si aisément d'une pratique de lecture extrascolaire à une pratique d'écriture en contexte scolaire comme je prétendais le proposer.

De plus, il faudrait également se demander comment on peut faire passer les élèves, notamment lorsqu'il s'agit de réseaux sociaux, d'une pratique de consommation à une pratique de production et une pratique réflexive comme j'en avais l'ambition. Le fait de tenir un discours sur la chronique étant nettement éloigné pour les élèves du fait de prendre simplement plaisir à en lire... Enfin, bien que les activités proposées en classe n'aient pas pour finalité de plaire aux élèves, je continue de me demander s'il est possible, en anticipant davantage les différents freins qu'on ne manquera pas de rencontrer, de didactiser un support pensé comme

attractif pour les élèves sans lui faire perdre, à un moment ou à un autre de son attractivité.

BIBLIOGRAPHIE

- Bigot, V., Maillard, N., & Lambert, P. (2016). Les chroniques : Étude exploratoire d'un genre d'écriture (très) populaire sur le net. *SHS Web of Conferences*, 27, 02003. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20162702003>
- Cnesco. (2016). *De vraies solutions pour l'enseignement professionnel. Dossier de synthèse*. <https://www.cnesco.fr/fr/dossier-enseignement-professionnel/>
- De Amaral, C. (2019). *Écrire au lycée professionnel : obstacles et dispositifs de réapprentissage* [Doctorat Nouveau Régime]. Université Grenoble Alpes.
- De Amaral, C. (2021). Engagements différenciés dans un dispositif expérimental d'enseignement de l'écrit au lycée professionnel. *Le Français Aujourd'hui*, 212, 27-37.
- Elalouf, M.-L. (2012). Lecture sur écran et écriture enquête chez les élèves de 15 ans. *Ela. Études de linguistique appliquée*, 166, 183-198.
- Jacques, M.-P., & De Amaral, C. (2018). Explorer les compétences rédactionnelles au lycée professionnel. *SHS Web of Conferences*, 46, 07008. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20184607008>
- Lambert, P. (2005). Les répertoires plurilectaux de jeunes filles d'un lycée professionnel : une approche sociolinguistique ethnographique. [Doctorat Nouveau Régime]. Université Grenoble 3 – Stendhal.
- Lebrun, M. (2012). Culture populaire et littératie médiatique multimodale. *Québec français*, 166, 3.
- Penloup, M.-C. (2002). *Les pratiques extrascolaires de lecture et d'écriture des élèves* (Y. Reuter, Éd.). INRP.
- Penloup, M.-C. (2007). *Les connaissances ignorées : Approche pluridisciplinaire de ce que savent les élèves*. Institut National de Recherche Pédagogique.
- 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, 105-118. <https://doi.org/10.3917/lfa.183.0105>