

I.U.F.M.

Académie de Montpellier

Site de Perpignan

PELLUARD Gladys

Comment améliorer les travaux d'expression écrite des élèves?

Contexte du mémoire :

Discipline concernée : Lettres Modernes

Classe concernée : sixième

Collège Paul Langevin, Elne

Tuteur du mémoire : Martine MUTOT-DUCHÊNE

Assesseur : Christine PIERRE

Année universitaire : 2006-2007

Résumé en français :

Mon mémoire s'est intéressé à un problème complexe : comment améliorer les productions écrites des élèves? Ma réflexion porte sur trois ordres de difficultés : la structure, le contenu et l'expression. Ma démarche propose d'abord d'amener les élèves à respecter une forme cadre, de développer ensuite leur imagination et de les conduire parallèlement à progresser en expression.

Résumé en catalan :

La meua tesina s'hat interessat a un problem complex : com millorar les produccions escrites dels alumnes? La meua reflexió porte sobre tres ordres de dificultats : la estructura, el contingut, i l'expressió. El meu enfocament proposa en primer lloc d'induir els alumnes a respectar una forma-marc, de desenvolupar després llur imaginació, i de conduir los paral.lelament a progressar en expressió.

Mots-clés qui caractérisent le contenu :

expression écrite

orthographe

progrès scolaire

écriture

écrit

réussite

Page laissée à la disposition du jury pour des informations complémentaires :

Table des matières:

INTRODUCTION	p.4
I/ Faire acquérir des structures aux élèves : celles du conte	p.6
1. Un problème de lecture des consignes	p.6
2. Amener les élèves à prendre conscience du problème	p.7
3. Mise en place de critères de réussite, de grilles de relecture	p.8
4. Bilan des progrès des élèves lors de la séquence sur le conte merveilleux p.11	
5. Les « limites » des dispositifs mis en place : un guidage peut-être trop méthodique	p.13
II/ Améliorer le contenu	p.16
1. Une ouverture culturelle problématique : des élèves en mal d'inspiration	p.16
2. Une conception du rôle du contenu dans l'écriture à modifier chez les élèves	p.17
3. Une phase d'échange et de mutualisation des idées pour préparer la production écrite : réalisation d'une « banque d'idées »	p.19
4. Approfondir la stratégie du dispositif mis en place par un travail différencié, vers une plus grande autonomie des élèves	p.21
5. Une démarche globale essentielle : la lecture de « textes de référence »	p.23
III/ Améliorer l'expression	p.26
1. Des difficultés syntaxiques et orthographiques multiples	p.26
2. Nécessité d'une confrontation fréquente à l'écrit	p.27
3. Un dispositif mis en place : la dictée dialoguée	p.29
4. Adopter une stratégie d'apprentissage en orthographe : une vraie problématique pour l'enseignant	p.31
5. Passer des savoirs aux savoir-faire : un enjeu crucial pour les élèves	p.34
CONCLUSION	p.37
Bibliographie	p.39
Annexes	p.40

INTRODUCTION

« Pourquoi l'acte d'écrire suscite-t-il au collège, chez les professeurs comme chez les élèves, tant d'inquiétude, d'exaspération et de découragement, parfois de refus? Pourquoi des élèves que nous savons motivés, intelligents et cultivés, sur lesquels nous nous appuyons volontiers dans l'animation du cours dialogué, dont nous connaissons le travail attentif et régulier, nous déçoivent-ils et se trouvent-ils souvent déçus par la qualité de leurs travaux écrits? » Voilà comment Catherine Caron débute son article « Écrire au collège » dans *L'École des lettres des collèges 2001-2002* (n°1, p.83). Ces questions, j'ai été moi-même amenée à me les poser au fur et à mesure de ma progression avec ma classe de sixième. Pourquoi, pour ces élèves qui, globalement, avaient tous envie de réussir ce qui leur était demandé, voire désiraient ardemment me « faire plaisir », la production écrite s'avérait-elle une tâche si rude? Si la plupart des enfants avaient tendance à penser qu'il leur manquait une sorte de talent inné qu'ils ne pourraient jamais posséder, de mon côté, j'ai essayé d'analyser les problèmes et d'y apporter des solutions adaptées.

Dans cette perspective, nous pouvons rappeler que le français est la discipline qui, au niveau des résultats aux évaluations nationales à l'entrée en sixième, connaît le pourcentage le plus en déclin ces dernières années. Tandis qu'en mathématiques, les pourcentages restent sensiblement les mêmes ces six dernières années, en français, les mêmes pourcentages ont subi une baisse assez conséquente.

Je n'ai pris connaissance de ces données statistiques que plus tardivement dans l'année, à la mi-novembre, à l'occasion d'une réunion-bilan de liaison entre le CM2 et la sixième. Je pouvais être rassurée dans un premier temps puisque les élèves de 6^{ème} 5 dont j'ai la responsabilité en français cette année, s'inscrivaient dans la tendance générale : un pourcentage de réussite de 53,5%. Dans les sept grandes compétences évaluées¹ (« compréhension observer rechercher », « compréhension interpréter », « production transformer un texte », « production écrire un texte », « compréhension analyser », « compréhension prélever relier des informations », « connaissance reconnaissance des mots »), une se démarquait nettement : « production, écrire un texte » avec un pourcentage de seulement 41,9%.

Si les chiffres auraient dû m'alarmer, je ne me suis vraiment rendue compte de la grande difficulté des élèves à produire des textes écrits qu'à partir de la deuxième séquence. En effet, j'avais été amenée à nuancer les faibles pourcentages de mes élèves pour écrire un texte par le grand nombre de non-réponses. Pour la plupart des élèves, je n'ai pas pu vraiment évaluer la

¹ cf. annexe 1

production écrite qui était soit inexistante, soit trop courte pour prétendre être significative. De plus, les productions écrites de type « rédaction » intervenant en fin de séquence évaluative, les nombreuses abstentions pouvaient provenir simplement d'un manque de temps et pas nécessairement d'un problème de compétences à l'écrit.

La première séquence de l'année, « Jouer avec la notion d'ordre, apprendre à s'organiser et à évaluer ses besoins » ne m'a pas non plus permis d'avoir une idée plus précise sur le niveau des élèves en production écrite. C'était la toute première séquence, les évaluations nationales y étaient incluses, et le but de la séquence ne se prêtait pas vraiment à de réels travaux d'écriture, même si l'écriture sous toutes ses formes (traces écrites, exercices, recopier des consignes, etc.) était forcément présente.

C'est la deuxième séquence qui, en s'attendant à l'étude de la situation d'énonciation, m'a révélé l'étendue du problème. Je dis « révéler » car, en début d'année, je n'avais aucune idée ou plutôt qu'une fausse représentation du niveau d'un élève de sixième, de ce qu'on est en droit d'attendre de lui. J'avais tendance à croire à tort, quand un élève répondait correctement à une question, que tous ses camarades avaient les mêmes connaissances. Les acquis des meilleurs élèves m'ont caché un temps la réalité de la classe. Par ailleurs, dans un premier temps, j'ai privilégié l'oral et les élèves étaient assez à l'aise dans ce domaine. Ils participaient avec énergie, faisaient le plus souvent preuve de réflexion et de pertinence dans leurs réponses.

Mais, à la lecture de leurs premiers travaux d'expression écrite, le problème était devenu évident. Son ampleur était telle (absence de relecture efficace, pas d'utilisation du brouillon, très faibles compétences orthographiques, problème de lecture des consignes, ...) que la tâche pour y remédier me semblait insurmontable. Les problèmes étaient si multiples que je ne savais par où commencer. Je me demandais bien comment améliorer les productions écrites des élèves. Il était inutile de prétendre y parvenir rapidement. Il fallait mettre en place un plan d'action progressif et non exhaustif en ciblant les grandes directions des problèmes rencontrés par les élèves. J'ai ainsi décidé de travailler progressivement sur des difficultés de trois ordres: la structure (de la forme), le contenu (du fond) et l'expression. La priorité était de donner aux élèves des bases de méthode pour réaliser leurs travaux d'écriture, de leur apprendre à respecter une forme cadre dans laquelle pourrait ensuite s'épanouir leur imagination, ce qui les amènerait enfin à un travail approfondi sur leur expression.

I/ FAIRE ACQUÉRIR DES STRUCTURES AUX ÉLÈVES

1. Un problème de lecture des consignes

Si le problème de structuration des travaux écrits des élèves n'est sans doute pas ce qui

m'a frappée le plus à la première lecture des copies, il m'est apparu essentiel quand je suis passée à la correction et que j'ai évalué chaque critère donné dans le barème.

Pour clore ma deuxième séquence qui portait sur la situation d'énonciation, j'ai proposé aux élèves un travail d'évaluation finale¹ en deux temps : tout d'abord, analyser la situation d'énonciation dans deux sujets d'expression écrite ; ensuite, réaliser l'un de ces deux sujets. Les productions des élèves m'ont quelque peu déroutée.

En effet, la première partie du travail a été réussie par quasiment la totalité des élèves : ils ont bien su identifier les différents éléments de la situation d'énonciation. En revanche, la plupart de ces élèves en réussite dans un premier temps, ont échoué par la suite. Dans la deuxième partie, il fallait rédiger, en une dizaine de lignes, l'un des deux sujets analysés précédemment en utilisant au moins cinq verbes au présent et cinq verbes au futur simple de l'indicatif. Après l'analyse des productions des élèves, je peux conclure que le seul terme de la consigne réellement compris par tous les élèves a été : « rédigez ». Tous les autres termes ont posé problème à plus ou moins grande échelle dans la classe. Les élèves qui ont réussi dans la première partie du travail ont pourtant compris les sujets qui étaient proposés.

En fait, la partie des consignes qui a été préparée a permis à une grande majorité d'élèves de réussir. Par contre, la deuxième partie qui n'a fait l'objet d'aucun travail préparatoire a laissé beaucoup d'enfants en échec. Quatre élèves ont oublié de choisir entre les sujets et ont voulu réaliser les deux. Sans doute pressés par le temps, ils ont rédigé une lettre bien trop courte comme l'ont fait plusieurs autres de leurs camarades : cinq lignes au lieu de dix. Quelques uns ont, à l'inverse, écrit beaucoup plus que ne l'exigeait la consigne et ce, au détriment des autres éléments de la consigne qui ont été oubliés. Si l'emploi d'au moins cinq verbes au présent de l'indicatif a dans l'ensemble été respecté, je me suis demandée si c'était réellement par souci de respecter la consigne donnée, ou simplement par pur hasard, le présent de l'indicatif étant le temps le plus employé par les élèves. Mes doutes se justifient par le fait que l'emploi de cinq verbes au futur simple de l'indicatif a été oublié par l'intégralité de la classe. Quelques élèves l'ont utilisé à une ou deux reprises, mais pas plus. D'où provenaient ces oublis? S'agissait-il d'un manque de compétences grammaticales? Les résultats positifs obtenus par les élèves aux évaluations formatives précédentes dans cette séquence sur la conjugaison du futur simple de l'indicatif m'ont permis de ne pas attribuer, pour la grande majorité de la classe, ces oublis à un défaut de compétences en conjugaison. Si les élèves n'ont pas respecté cet élément de la consigne, ce n'est pas, d'une façon générale, parce qu'ils n'ont pas su le réaliser, mais c'est parce qu'ils n'en ont pas tenu compte.

¹ cf. annexe 2.

L'analyse des résultats des enfants à cette évaluation m'a ainsi permis de prendre la mesure d'un problème essentiel : la mauvaise lecture des consignes qui empêche les élèves de réaliser un écrit respectant le cadre formel attendu alors qu'ils en ont le plus souvent les capacités. Ce constat de difficulté des élèves à structurer leurs travaux d'écriture m'a amenée à mettre en place un certain nombre de dispositifs pour tenter d'y remédier.

2. Amener les élèves à prendre conscience du problème

Mes premières tentatives pour aider les élèves à structurer leurs écrits n'ont pas toujours été couronnées de succès. J'ai procédé un peu par tâtonnement, expérimentant des idées, l'une après l'autre, en gardant ce qui avait fonctionné auprès des élèves pour chacune.

En premier lieu, je me suis efforcée d'attirer l'attention des élèves sur l'importance qu'il y avait à bien lire la consigne. Dans cette perspective, on peut réaliser avec les enfants un travail intéressant de remédiation après correction des copies. J'ai ainsi demandé à plusieurs reprises aux élèves d'identifier les éléments de la consigne qu'ils avaient respectés et ceux dont ils n'avaient pas tenu compte. D'une manière générale, les élèves retrouvent facilement ce qui a fait défaut à leur copie. Cela leur permet, par ailleurs, de dédramatiser l'importance démesurée qu'ils ont bien trop souvent tendance à accorder à la note. Beaucoup prennent conscience alors que s'ils avaient mieux lu les consignes, ils auraient pu réussir le travail. Leur échec n'est plus perçu comme un manque de compétences mais comme un défaut d'attention, ce à quoi il leur paraît, peut-être d'ailleurs à tort, beaucoup plus facile de remédier. Dès lors, les enfants ont naturellement essayé de faire davantage attention aux consignes. Mais encore fallait-il leur donner les moyens de le faire efficacement!

En effet, j'ai décidé en fin de séquence 2 de faire une petite enquête orale sur la façon dont les enfants abordaient les consignes. Tous les élèves pensaient que la lecture de la consigne était un élément clé pour savoir ce qu'on attendait d'eux. Toutefois, les trois quarts de la classe ont reconnu ne lire qu'une seule fois la consigne et ce avant la réalisation de la tâche. La majorité du quart restant lit certes la consigne plusieurs fois mais uniquement avant de commencer le travail. Enfin, deux élèves ont affirmé effectuer une relecture de la consigne avant de recopier leur brouillon, afin de vérifier si leur écrit correspondait bien à ce qui était demandé dans la consigne. Après observation et lecture de leurs travaux d'écriture respectifs, les élèves ont constaté d'eux-mêmes que leurs camarades ayant relu plusieurs fois la consigne avaient mieux réussi l'exercice que ceux ne l'ayant lue qu'une seule fois. À partir de ce constat collectif, dès la séquence suivante sur les formes de discours et les types de textes, j'ai commencé à insister de façon quasiment systématique sur la lecture des consignes qui étaient

toujours lues plusieurs fois, puis reformulées par les élèves et par mes propres soins. J'ai invité les enfants à ne pas hésiter à me poser des questions et à être également très attentifs à celles de leurs camarades en leur montrant que la réponse apportée pouvait les aider dans leur propre travail et qu'ils se poseraient peut-être la même question quelques minutes plus tard. Le climat de confiance qui règne dans la classe a permis aux élèves d'oser librement s'interroger sur les consignes. En revanche, les enfants ont toujours beaucoup de mal, même à l'heure actuelle, à tenir compte des interventions de leurs camarades. Absorbés totalement par leur travail, ils sont incapables de s'en détacher et de se sentir concernés par l'interrogation du voisin même s'ils se trouvent confrontés à un problème similaire l'instant suivant. Bien qu'on ne me pose plus comme au tout début six ou sept fois la même question, les élèves ne savent pas encore pour la plupart, tirer pleinement parti de ces échanges. Mais, compte tenu des progrès observés grâce à ce travail, je continue d'insister sur la lecture des consignes et à développer cette phase de discussion avant et pendant la production écrite des enfants. Si j'ai pu entrevoir des progrès, ils restent toutefois extrêmement ponctuels, trop limités et sans cesse subordonnés à ma sollicitation perpétuelle de faire attention aux consignes. Ainsi, même s'il est primordial de savoir que ce travail de lecture et relecture des consignes est indispensable à la réussite, il ne suffit pas de savoir qu'il faut l'effectuer pour le faire.

3. Mise en place de critères de réussite, de grilles de relecture

Parallèlement à ce dispositif visant à la prise de conscience du problème par les élèves, j'ai donc tenté de détailler de plus en plus les consignes données pour les travaux d'écriture. J'ai d'abord décomposé la consigne générale en plusieurs consignes plus précises pour aider les élèves. Ainsi, pour achever la séquence 4 sur les fables, en deuxième partie de l'évaluation finale¹, suite à un travail sur la fable « La mouche et la crème » de Pierre Gamarra, j'ai proposé le travail d'expression écrite suivant : imaginez une autre morale à cette fable. J'ai ensuite décomposé la tâche en plusieurs consignes spécifiques correspondant à chaque critère de réussite entrant en jeu dans la notation. Cela permet d'explicitement les attentes du sujet et de donner aux élèves les moyens de mobiliser les compétences appropriées. Se brise ainsi l'idée persistante chez nombre d'élèves, qui fait obstacle à toute progression, que la réussite ou l'échec en écriture sont liés à une sorte de fatalité ou à une forme de don inné. Tout sujet d'écriture comporte une part d'implicite. Faire attention à l'orthographe et à la syntaxe paraît une évidence. Mais le rappeler est bien loin d'être inutile. Quant aux autres

¹ cf. annexe 3

éléments implicites plus propres au sujet, comme utiliser le temps qui convient dans une morale (le présent de vérité générale), ou essayer de faire des rimes car le début de la fable de Pierre Gamarra est en vers, il convient de mettre les élèves sur la voie. J'ai parfois eu l'impression de donner trop d'éléments de réponse aux enfants en décomposant les consignes. En fait, je ne leur fournis pas des savoirs tout prêts, mais j'aide les élèves qui ont déjà des savoirs, des compétences, à les réutiliser.

Dans cette perspective, les accompagnements du programme de sixième² stipulent bien pour l'évaluation que « l'ensemble des critères retenus est clairement indiqué aux élèves ». En effet, la conception des critères d'évaluation a changé ces dernières années. Comme le rappelle Sylvie Plane dans *Écrire au collège*³, « d'une évaluation subjective dans laquelle le maître n'a pas à se justifier, on est passé à une évaluation critérium par laquelle l'enseignant renseigne ses élèves sur ses attentes ». Aussi, lors de la cinquième séance qui portait sur le conte merveilleux, ai-je proposé aux enfants systématiquement des critères de réussite jusqu'à aboutir à une grille de relecture autoévaluative en fin de séquence. Le conte est sans doute un des thèmes les plus intéressants pour amener les élèves à maîtriser une structure. En effet, ce type de récit présente une forme archétypale répétitive, facilement identifiable dans un premier temps par les enfants. L'étude du schéma narratif au cours de cette séquence a permis à tous les élèves de repérer les différentes étapes d'un conte : situation initiale, élément perturbateur, péripéties, élément de résolution, situation finale. Quatre de ces étapes ont fait l'objet d'un développement approfondi : nous avons ainsi dégagé les principales caractéristiques des débuts et des fins de conte. Par la suite, l'étude du schéma actantiel a achevé de codifier la forme du conte dans l'esprit des enfants. Un travail quotidien sur ces notions de schémas narratif et actantiel a offert la possibilité aux élèves de se construire progressivement une représentation de la forme du conte tout en leur faisant réaliser combien il est important de structurer leurs écrits. Les grilles de relecture ont alors joué un rôle primordial dans la réussite des enfants aux différentes évaluations.

En effet, comment les élèves pourraient-ils améliorer leurs qualités scripturales s'ils ne savent pas ce qu'il faut encore travailler et ce qui est satisfaisant dans leurs productions? Sylvie Plane dans *Écrire au collège, didactiques et pratiques d'écriture*¹, nous rappelle d'ailleurs que le rôle essentiel de l'évaluation est « de faire connaître aux élèves des points sur lesquels ils doivent faire porter leur attention ; cependant, si cette évaluation leur paraît

² cf. *Enseigner au collège, français, programmes et accompagnement*, p.32.

³ cf. chapitre 2, p.36.

¹ Édition Nathan, 1994, chapitre 8, p.155.

arbitraire, subjective, ils ne comprendront pas l'intérêt qu'elle présente pour eux et ne sauront pas en tirer profit ». Aussi est-il nécessaire de mettre en place ce dispositif de grille de relecture pour aider les enfants à respecter la forme d'écrit attendu. La définition préalable des critères de réussite permet aux élèves de mieux rentrer dans la logique de l'évaluation.

Par ailleurs, ce dispositif rend les enfants plus autonomes dans leur apprentissage en connaissant les tenants et les aboutissants de leur travail. À ce propos, dans « Des critères pour une évaluation formative des écrits »², Claudine Garcia-Debanc et Maurice Mas insistent sur le fait que « l'élaboration des critères correspond à une analyse de plus en plus précise de la tâche. La référence à des critères progressivement élaborés permet à l'élève de repérer les réussites et les insuffisances d'un texte avant d'en engager la révision. En phase de production, elle l'aide à être vigilant sur certaines dimensions du fonctionnement des textes qui font problème, donc à réguler son activité ». Quel que soit leur niveau, l'utilisation de cette grille de relecture amène les enfants à améliorer la forme de leurs écrits par rapport à leurs propres compétences et non plus uniquement par comparaison avec la note du voisin. Ainsi, chaque élève progresse à son niveau : cela évite aux enfants en grande difficulté d'être totalement découragés, et à ceux a priori plus à l'aise, de revenir quand même sur leurs travaux.

² dans *Didactique du français et recherche action*, INRP, rapport de recherche.

4. Bilan des progrès des élèves lors de la séquence sur le conte merveilleux

La séquence 5 sur le conte merveilleux a fait l'objet de trois évaluations de production écrite. Ces dernières m'ont permis progressivement de faire le bilan sur les compétences acquises par les élèves ainsi que sur l'efficacité des dispositifs de remédiation à la lecture des consignes que j'avais mis en place. Le premier travail consistait à imaginer le début d'un conte, à rédiger la situation initiale et l'élément perturbateur de ce conte en tenant compte des caractéristiques des débuts de contes étudiés en classe ; le deuxième travail, à imaginer la fin du conte, rédiger l'élément de résolution et la situation finale à partir de la situation initiale d'un conte au choix ; le dernier travail, à rédiger l'intégralité d'un conte.

Malgré les dispositifs d'aide pour structurer leurs écrits (insistance sur la lecture des consignes, critères de réussite donnés), la première évaluation¹ a été source de déception. Le problème de lecture des consignes était bien loin d'être réglé : la moitié des élèves avaient écrit un conte en entier. Emportés par leur enthousiasme, ils avaient oublié l'essentiel de la consigne pourtant clairement précisée à l'écrit comme à l'oral : il ne fallait écrire que la situation initiale et l'élément perturbateur. Comble du comble, c'était la motivation, le zèle excessif de certains élèves qui étaient responsables de leur échec.

La deuxième évaluation² a donc eu un double but : non seulement vérifier les acquis des élèves sur les fins de contes, mais aussi tester leur capacité à tirer parti de leur erreur dans l'évaluation précédente en demandant uniquement la rédaction, à partir d'un début de conte (situation initiale) au choix, de rédiger l'élément de résolution et la situation finale. La tentation de raconter le conte dans son intégralité était sans doute encore plus grande que pour la première évaluation. Cependant, seuls deux élèves ont écrit toute la suite du conte et pas seulement la fin demandée. Le travail sur la lecture des consignes était en bonne voie : les critères de réussite utilisés par les élèves ont permis à la grande majorité d'entre eux de réussir ce travail.

Pour l'évaluation finale, le dispositif d'aide aux enfants pour qu'ils respectent la structure du conte, que je leur ai proposée, était beaucoup plus abouti, enrichi par l'expérience des séquences précédentes et des évaluations formatives. Au préalable, lors de la séance précédant l'évaluation, nous avons effectué collectivement un récapitulatif oral sur les deux schémas (narratif et actantiel) structurant le conte. J'ai ensuite distribué à la classe une fiche d'aide à l'écriture d'un conte¹ qui synthétisait l'essentiel des choix que doit opérer le scripteur

¹ cf. annexe 4

² cf. annexe 5

¹ cf. annexe 6

pour raconter un conte en respectant sa forme codifiée. À partir de cette fiche, les enfants ont dû élaborer les schémas actantiel et narratif d'un conte de leur invention. Mon intention était de permettre aux élèves de planifier intégralement la forme de leur travail. Tous disposaient ainsi de la même structure. À eux de sélectionner les éléments qu'ils souhaitaient intégrer dans ce cadre. La présentation de ce travail sous forme de tableau², empêchant les élèves de faire des phrases (le danger à éviter était qu'ils rédigent déjà le conte en entier), leur a permis de mieux structurer leurs idées en élaborant uniquement le canevas du conte. Ce dispositif préparatoire a fonctionné sur la grande majorité de la classe. Toutefois, quelques enfants ont eu dû mal à réinvestir tous les éléments précisés dans la fiche d'aide à l'écriture. Celle-ci, effectivement, a un aspect peut-être trop exhaustif qui a dérouté les élèves les plus en difficulté. Par ailleurs, cette phase de préparation, d'intégration de choix personnels dans la structure du conte, a eu le bénéfice d'encourager les enfants que la phase de rédaction pure tétanise.

Après cette étape, la séance suivante visait la mise en phrases du canevas choisi par les élèves. Je leur ai fourni également une grille de relecture³. Mais, contrairement aux évaluations précédentes où je proposais les critères de réussite seuls, je les ai incités, en présentant la grille sous forme de tableau, à pratiquer, avant de recopier leur travail au propre, leur autoévaluation dans la case prévue à cet effet, afin qu'ils vérifient une dernière fois qu'ils avaient bien tenu compte de toutes les consignes.

D'une manière générale, les enfants ont su utiliser les aides mises en place : séance préparatoire et grille de relecture. La structure générale du conte a été respectée par tous les élèves. Même si certains éléments proposés dans la fiche d'aide à l'écriture ont été occultés, les bases de la forme du conte ont été respectées. Quelques enfants ont parfois eu des difficultés à réinvestir le travail préparatoire : deux élèves n'ont pas réutilisé les schémas qu'ils avaient choisis initialement. Cependant, leurs productions se sont révélées tout de même conformes aux objectifs fixés. Si beaucoup d'élèves ont modifié quelque peu leur premier canevas de conte, sans doute en raison du temps (trois jours) séparant la séance préparatoire de celle évaluative qui a fait évoluer leurs idées, j'ai retrouvé dans toutes les copies la forme cadre que j'attendais : les différentes étapes du schéma narratif, les formules d'entrée, le schéma actantiel. Globalement, l'évolution au niveau de la maîtrise de structures à l'écrit était très positive par rapport à la première évaluation formative de la séquence. Les enfants se sont progressivement habitués aux nouveaux dispositifs de préparation et de grille

² cf. annexe 6

³ cf. annexe 7

de relecture au fur et à mesure de la séquence, et ont su en tirer parti pour réussir l'évaluation finale.

5. Les « limites » des dispositifs mis en place : un guidage peut-être trop méthodique

L'acquisition de structures n'est pas simple. Si les dispositifs mis en place pour la séquence sur le conte ont l'avantage d'avoir permis aux élèves d'améliorer leurs productions écrites d'un point de vue formel, ils ne sont pas exempts d'inconvénients.

Tout d'abord, la démarche que j'ai choisie, en imposant de façon un peu trop dogmatique l'étude des différents éléments structurant le conte, a sans doute manqué de sens pour les élèves. Or, actuellement, diverses études concernant l'apprentissage ont prouvé qu'un enfant apprend d'autant mieux qu'il avait une idée précise sur ce qu'il allait apprendre, sur les méthodes pour y arriver et sur la nature des travaux à effectuer. Dans *Écrire au collège*¹, Sylvie Plane précise que « cette nécessité de savoir pourquoi on apprend est encore plus impérieuse chez les collégiens : la clarté cognitive, c'est-à-dire le fait de pouvoir se représenter les fonctions et le fonctionnement d'un apprentissage, est une condition *sine qua non* de la réussite de cet apprentissage. Il importe donc de *donner du sens* aux activités et aux objectifs, pour engager les élèves à former un projet d'apprentissage ». Ainsi l'existence d'un projet concret de production finale, comme écrire un recueil de contes, pourrait donner encore plus de sens à tous les dispositifs proposés. Introduire un enjeu pragmatique permet non seulement aux élèves d'avoir un objectif concret dans la séquence (réaliser un ouvrage, par exemple), mais aussi d'être plus motivés pour effectuer les travaux d'écriture. Le produit finalisé peut, selon les cas, être destiné à chaque participant qui en recevra un exemplaire, aux élèves de l'établissement par le biais d'une publication au Centre de Documentation et d'Information, ou à un public plus large si la classe participe à un concours d'écriture par exemple. La publication de leurs travaux offre aux élèves des occasions très stimulantes d'écrire. À partir d'un projet d'écriture, tous les objectifs méthodologiques que l'on peut définir, vont s'éclairer pour les élèves et ne paraîtront pas arbitrairement décidés par l'enseignant. Dans cette optique, les élèves pourront plus facilement participer à l'élaboration des objectifs de travail et ne pas rester passifs. La perspective de la tâche à réaliser (écrire un conte, par exemple) amènera les élèves à se construire de façon plus efficace une stratégie de scripteur en s'interrogeant sur le travail qu'ils ont à faire, en essayant de le définir.

¹ chapitre 2, p.34.

L'un des risques si on n'introduit pas cette dimension de projet d'écriture est de parcelliser les objectifs en effectuant des exercices ponctuels. De telles activités, portant sur des connaissances fragmentaires (par exemple, d'un côté, des exercices sur le schéma narratif, et de l'autre, uniquement sur le schéma actantiel), si elles ne sont pas explicitement liées entre elles, perdront leur sens : elles ne permettront plus à l'élève de réinvestir ses savoirs dans une situation « authentique » d'écriture. C'est pourquoi, dans *Écrire au collège*¹, Sylvie Plane insiste sur la nécessité pour la tâche d'écriture d'être « complexe pour être signifiante, même si dans une tâche complexe, les problèmes à résoudre par le scripteur sont multiples. Il importe alors au professeur de focaliser l'attention sur un point précis, celui sur lequel il veut que les élèves progressent, et de proposer des exercices complémentaires lors d'activités en décroché, pour les entraîner à surmonter cette difficulté ». Ainsi, dans l'acquisition de structures, si la systématisation de schémas a son intérêt, il ne faut pas se laisser entraîner dans la dérive d'un cloisonnement des objectifs formels entre eux, ou avec des objectifs d'un autre ordre. Il est indispensable que la maîtrise des éléments structurant un type de texte soit reliée, de façon explicite, avec l'objectif général de la séquence pour les élèves. Ce n'est qu'à cette condition que les activités pour améliorer la forme de leurs écrits prendront sens pour les élèves et ils apprendront d'autant plus efficacement.

Par ailleurs, la stratégie que j'ai mise en place repose sur une intégration systématique de schémas (narratif, actantiel) par un apprentissage assez mécanique. S'il a une certaine efficacité, un guidage trop méthodique des élèves a aussi ses limites. Il restreint l'autonomie des élèves. En effet, la fiche d'aide à l'écriture du conte a l'inconvénient de fonctionner un peu comme une « recette ». Les élèves, pour chaque étape du conte, disposent d'une sélection pré-établie dans laquelle ils choisissent les « ingrédients » qu'ils souhaitent mettre. Même si la « recette » est compliquée, avec de l'entraînement, les élèves parviennent à la suivre et améliorent ainsi ponctuellement leurs productions. Toutefois, cette position de l'élève par rapport à son apprentissage reste très passive et ne favorise pas une implication totale dans son travail. Aussi faudrait-il améliorer les dispositifs proposés en envisageant une « coélaboration » avec les élèves de la fiche d'aide à l'écriture du conte ainsi que des critères de réussite pour les différentes productions écrites. À ce propos, selon le groupe de recherche d'Écouen dans *Former des enfants producteurs de textes*¹, « il faut que les enfants venant à l'école puissent y travailler dans un lieu chargé de sens pour eux et puissent s'engager dans leur propre apprentissage (au lieu d'y subir un enseignement). [...] Cette pratique leur permet

¹ chapitre 2, p.36.

¹ partie 2, p.28/29.

de ne plus dépendre seulement des choix de l'adulte, de décider et de s'engager après avoir choisi, de se projeter dans le temps en planifiant leurs actions et leurs apprentissages, d'assumer des responsabilités ». Dans l'idéal, la fiche d'aide doit être un outil non pas imposé par l'enseignant, mais construit collectivement peu à peu à partir des représentations des élèves. Ce type de démarche peut même être orienté vers des travaux différenciés qui répondront mieux aux difficultés que chaque enfant rencontre. Ainsi, l'élève qui a mieux compris le schéma narratif que son camarade n'aura pas forcément besoin d'une fiche méthode aussi détaillée sur ce point précis. Mais peut-être ressentira-t-il la nécessité de recueillir plus d'éléments de méthode pour être capable de réinvestir le schéma actantiel qui présente davantage de problèmes de compréhension pour lui. Un tel dispositif permet davantage de mettre vraiment les enfants en position d'acteurs de leurs apprentissages : ils produisent quelque chose qui a un sens et une utilité explicite.

Finalement, par un travail quotidien sur la structure d'un type de texte, les élèves arrivent à intégrer les éléments essentiels et à les réinvestir dans leurs productions. Ce travail reste certes à refaire pour chaque nouvelle forme d'écrits rencontrés. Toutefois, si la séquence sur le conte m'a permis de faire acquérir aux enfants les schémas structurant le conte, elle m'a aussi rappelé les autres axes fondamentaux de la production écrite posant problème aux élèves: le contenu et l'expression.

II/ AMÉLIORER LE CONTENU

1. Une ouverture culturelle problématique : des élèves en mal d'inspiration

Comme nous l'avons vu précédemment, j'ai longuement travaillé, pour la séquence 5 sur le conte merveilleux, l'acquisition de structures. J'ai ainsi permis aux élèves de s'approprier l'essentiel des éléments formels entrant en jeu dans la construction du conte. Si l'analyse de leurs productions finales m'a amenée à cette conclusion, elle m'a également montré l'existence d'une grande faille concernant le fond de leurs écrits. En effet, la moitié de la classe avait bien réalisé un travail qui avait la structure du conte, mais je n'avais pas l'impression de lire des contes merveilleux. Je me suis alors rendue compte que, en définitive, je n'avais pas assez insisté sur le fond merveilleux de tous les contes étudiés en classe. Je pensais naïvement que ce domaine était le plus connu des élèves et qu'il allait de soi. Or, j'ai eu tort car cette première année d'enseignement n'a cessé de me prouver que rien n'est évident pour les enfants, d'autant moins quand on s'attèle à une tâche d'écriture.

La plupart des élèves m'ont ainsi raconté, sous la forme du conte, des histoires quotidiennes assez réalistes. Leurs écrits auraient pu ressembler à des contes modernes s'ils n'avaient pas totalement occulté la dimension merveilleuse essentielle aux types de conte travaillés ensemble. Nous avons pourtant rencontré un certain nombre de personnages fabuleux au cours de la séquence : sirène, animaux à caractéristiques humaines (notamment doués de la parole), fée, petit vieux aux pouvoirs magiques, ogre, sorcière, etc. Nous avons repéré l'intervention d'objets ou de formules magiques : flûte, citrouille, baguette, ... Le plus surprenant, c'est que, bien que les enfants connaissent déjà tous ces éléments merveilleux (et ils sont arrivés aisément à compléter la liste que nous avons dressée de ces êtres, objets ou formules magiques¹), ils sont, pour la plupart, incapables de mettre à profit ces connaissances dans leurs écrits.

Sans doute, ce monde des contes est-il quand même beaucoup trop étranger à ce que ces élèves vivent au quotidien, et l'effort pour y accéder est alors d'autant plus important à faire pour eux. Or, ce problème d'ouverture culturelle touche les enfants déjà les plus en difficulté. Je me suis aperçue que les élèves avaient, en règle générale, des sources d'inspiration bien trop limitées à leur quotidien, à la télévision. Toutefois cette observation a eu le bénéfice de me montrer que les enfants avaient une tendance naturelle à s'inspirer de leur vécu, de leur appréhension de la réalité. Le problème est qu'ils manquaient cruellement d'expériences sensorielles, de lecture, de culture générale à réinvestir dans leurs productions écrites.

¹ cf. fiche d'aide à l'écriture d'un conte : annexe 6.

En effet, n'a-t-on pas tous eu en classe un ou plusieurs élèves restant la tête en l'air à contempler, semble-t-il, le mur pendant dix minutes, un quart d'heure, une éternité à nos yeux? Quand on lui demande ce qui se passe, s'il y a quelque chose qu'il ne comprend pas, il nous répond dépité : « je ne suis pas inspiré », ou encore « je manque d'imagination, madame, je ne sais pas quoi écrire », comme si l'inventivité était un talent inné réservé à certains, mais surtout pas à eux. Cette idée est, malheureusement, coriace dans l'esprit des enfants. Les accompagnements du programme de sixième¹ rappellent d'ailleurs que « l'invention se nourrit[...], contrairement à ce que beaucoup d'élèves croient, d'informations et de connaissances concrètes. Plutôt que de privilégier des récits de « pure » imagination, on les incitera donc à investir leurs lectures historiques et documentaires dans leurs textes de création ». Ainsi les enfants doivent prendre conscience que l'imagination provient de ce qu'ils connaissent déjà, des textes, des modèles qui résonnent en eux, qu'elle mobilise avant tout leur mémoire et leur sensation et non pas un quelconque don préalable.

J'étais face à un délicat problème : l'extrême pauvreté culturelle de mes élèves. Comment non seulement éveiller leur imagination, mais surtout comment enrichir leur expérience de la réalité, du monde, qui pourrait ensuite nourrir leur créativité? Comment leur apporter un maximum d'ouvertures culturelles, en espérant y voir « germer » un jour les fruits de leur inventivité?

2. Une conception du rôle du contenu dans l'écriture à modifier chez les élèves

La première des difficultés rencontrées pour améliorer le contenu des écrits des élèves vient de leur propre conception de l'écriture. Dans ma classe, je me suis aperçue que les enfants n'avaient pas du tout les mêmes priorités que moi concernant la production écrite. Ils ressemblaient fort aux élèves rencontrés par Catherine Caron au cours de l'année scolaire 2000-2001 qui, comme elle le rapporte dans son article « Écrire au collège »¹, « insistaient tous sur l'aspect visuel de leurs écrits scolaires : il faut que ce soit bien écrit, propre, joli, avec des couleurs, des paragraphes bien alignés [...] S'exprime aussi le souci constant qu'il n'y ait pas (trop) de fautes d'orthographe. Les questions de contenu [...] sont rarement

¹ cf. *Enseigner au collège, français, programmes et accompagnement*, p.42.

¹ dans *L'École des lettres des collèges*, 2000-2001, n°1, p.87.

mentionnées ». On s'aperçoit ainsi que les enfants ne considèrent pas le fond de leur travail comme un facteur déterminant de leur réussite. C'est la raison pour laquelle j'ai essayé de les sensibiliser à l'importance du contenu.

Dans cette perspective, nous avons effectué un travail de remédiation en classe à l'issue de l'évaluation finale² de la séquence sur le conte merveilleux. Mon objectif était d'amener les élèves à constater le rôle clé du contenu. J'ai ainsi proposé, dans une séance postérieure à celle évaluative, plusieurs extraits de leurs propres écrits, bien sûr rendus anonymes, grammaticalement et syntaxiquement corrigés pour limiter la réflexion aux problèmes de fond que je souhaitais aborder. J'ai constitué des groupes de quatre élèves en m'évertuant à équilibrer les « forces », les aptitudes de chacun. Le travail consistait à identifier chacun des textes comme conte ou non, et à justifier cette classification. Au départ, les enfants devaient juste parcourir rapidement les textes. Mes consignes de classement les ont alors un peu déroutés. A priori, il était évident pour eux que ces textes étaient des contes. Ils ont relevé des formules habituelles du conte : « il était une fois », « ils vécurent heureux et eurent beaucoup d'enfants », etc. Je leur ai fait observer qu'il s'agissait d'un premier constat lié à la structure : tous ces textes respectaient en effet la forme du conte. Les élèves n'étaient pas encore rentrés dans la lecture attentive et détaillée des textes. Cette phase qui a suivi la lecture balayage des extraits a surpris les enfants eux-mêmes. À mesure que je consultais les différents groupes, la même opinion catégorique se propageait progressivement dans la classe : « Certains textes ressemblent à des contes, mais ce ne sont pas des contes ». Tous en étaient désormais convaincus. Toutefois, restait à trouver une explication à ce constat. Si la lecture détaillée des enfants leur a permis de déterminer d'emblée les textes qui étaient des contes et ceux qui ne l'étaient pas, ils ont eu bien du mal à expliquer cette impression de lecture jusqu'à ce qu'un groupe s'interroge sur la présence ou non du merveilleux dans les différents extraits. À partir de ce travail d'observation, chaque groupe a dû apporter des améliorations uniquement de contenu à un extrait classé comme n'étant pas un conte, afin qu'il puisse être enfin considéré comme un conte. Les élèves ont alors pris conscience que respecter la forme d'un écrit était nécessaire mais pas suffisante : le contenu avait une place de choix qu'ils avaient, à tort, eu tendance à négliger.

La lecture détaillée des extraits que nous avons identifiés comme de vrais contes a, par ailleurs, ravivé chez beaucoup d'enfants le souvenir de textes étudiés en classe. Ce travail a eu le bénéfice de mettre en lumière ce qui nourrit la création : la mémoire, le réinvestissement d'idées, de connaissances abordées en classe. Les élèves ont alors compris que l'inspiration

² cf. annexe 7.

n'était pas un procédé d'émanation divine, mais un processus complexe de mémorisation, d'appropriation, de combinaison et de réinvestissement. Du coup, améliorer le contenu de leurs productions écrites leur semblait plus accessible.

3. Une phase d'échange et de mutualisation des idées pour préparer la production écrite : réalisation d'une « banque d'idées »

Après ce travail nécessaire pour modifier la représentation du rôle du contenu dans l'écriture par les élèves, j'ai tenté de mettre en place un dispositif d'aide à la production écrite pour améliorer le fond lors de la séquence 6 portant sur la lecture en œuvre intégrale d'un roman entre la fable et le conte, *Le Petit Prince* d'Antoine de Saint-Exupéry. L'objectif final de cette séquence était d'être capable d'imaginer la fin de l'histoire du Petit Prince de retour sur sa planète en tenant bien évidemment compte non seulement des événements antérieurs racontés dans le roman, mais aussi de l'état d'esprit de cette narration avec tout ce qu'elle comporte de poétique et de merveilleux. Curieusement, les enfants sont, je m'en suis rendue compte lors de ce travail sur *Le Petit Prince*, assez peu sensibles à cette dimension de l'œuvre. Il était nécessaire d'interpeller l'attention des élèves sur les aspects poétique et merveilleux qu'ils n'avaient vraisemblablement pas perçus, pour la plupart d'entre eux, lors de leur première lecture, et qu'il était indispensable de s'approprier pour espérer réussir le travail final d'écriture. J'étais toujours face au même problème : la dimension merveilleuse et poétique du roman, qui me paraissait évidente, ne l'était absolument pas pour les enfants qui, paradoxalement, acceptent aisément l'existence de divers mystères dans l'histoire sans se poser la moindre question. En effet, lorsque nous avons étudié en classe le début de l'œuvre, j'ai demandé aux élèves de repérer tout ce que la rencontre entre le Petit Prince et le narrateur a d'étonnant. Contre toute attente, ils n'avaient pas vraiment pris conscience de cette dimension de l'œuvre. Il m'a fallu recourir à un raisonnement un peu par l'absurde pour leur démontrer cet aspect : en plein désert, au lever du jour, il est courant de rencontrer un garçon ni égaré, ni fatigué, ni assoiffé, ni apeuré, vêtu d'une cape, de bottes et d'une épée, qui demande seulement qu'on lui dessine un mouton. Vu sous cet angle, les enfants ont quand même fini par se poser des questions. Je sollicitais ainsi, dès le début de la séquence, les élèves à faire preuve de davantage d'imagination pour répondre à toutes ces interrogations posées sans cesse par le texte. Il fallait développer leur sens critique.

Dans cette optique, nous avons travaillé, tout au long de cette séquence, sur la dimension merveilleuse et poétique du *Petit Prince* afin que les enfants soient en mesure de la réinvestir dans leurs propres travaux de création. Une enquête orale auprès de la classe m'a

montré qu'ils avaient non seulement des sources d'inspirations limitées, mais aussi qu'ils les restreignaient, d'une façon générale, pour chaque écrit à un seul modèle. Ils croisent en effet rarement leurs connaissances culturelles. J'ai dès lors incité les élèves à effectuer des liens entre leurs différents apports culturels. En effet, certaines compétences acquises dans des séquences antérieures de français, ou dans d'autres disciplines, peuvent parfois être susceptibles de les aider. Ainsi j'ai montré aux enfants que les savoirs acquis en Sciences et Vie de la Terre sur le volcanisme pouvaient leur servir à imaginer ce qui avait pu se passer en l'absence du Petit Prince sur sa planète qui comptait plusieurs volcans. J'ai aussi amené les enfants à repérer les liens entre ce roman, la fable et le conte. Pour cela, nous avons rappelé collectivement les caractéristiques du conte et de la fable avant de repérer dans le roman ce qui relève, à la fois du conte et de la fable (une morale, un récit merveilleux, des animaux ou des végétaux à traits humains), plutôt de la fable (dimension poétique), plutôt du conte (schéma narratif pour l'histoire du Petit Prince). Au-delà de l'exercice de révision bénéfique à tout apprentissage, ce travail comparatif a permis de rendre concrètes, aux yeux des élèves, les relations qui existent et dont ils ont difficilement conscience, entre tous les types de textes que nous étudions, et plus largement entre tous les écrits. L'écrivain ne leur semblait plus être cette sorte de dieu scripteur ayant la science infuse. Les enfants avaient été capables de déceler dans son œuvre des traces flagrantes d'inspirations multiples : ils ont alors pris conscience de la présence constante d'intertextualité dans les textes. Ces constatations leur montraient la voie à suivre.

Par ailleurs, pour les aider, peut-être plus concrètement, à améliorer le contenu de leurs écrits, il fallait impérativement procéder à un travail approfondi sur le brouillon. Cet objectif a donné lieu à une séance préparatoire avant l'évaluation finale de la séquence. Nous avons ainsi mis en place collectivement à l'oral le travail de recherche des idées. Les élèves ont été dans un premier temps confrontés au sujet d'expression écrite suivant : imaginer la fin de l'histoire du Petit Prince du retour sur sa planète en variant les types de phrases employés, en précisant le temps et l'espace avec des compléments circonstanciels, et en utilisant de façon adéquate les signes de ponctuation forte. Dans un deuxième temps, j'ai demandé aux enfants de partager avec la classe la façon dont ils procéderaient face à un tel sujet au niveau de la recherche des idées. Nous avons ensuite comparé les différentes démarches envisagées par les élèves. Nous avons alors pu dégager ensemble les attentes d'un tel sujet. Les enfants sont parvenus à formuler les critères d'évaluation suivants : respecter d'une part, le récit des aventures antérieures du Petit Prince, et d'autre part, la façon dont cela a été raconté. Nous avons ainsi précisé les éléments importants dans l'œuvre qui pourraient les aider dans leur entreprise. En fait, nous avons réalisé une sorte de banque d'idées. Les élèves se sont

demandés ce dont il était utile de tenir compte pour écrire le retour du Petit Prince sur sa planète et ont réalisé une liste récapitulant leurs principales idées. Nous avons également rappelé le temps qui s'était écoulé depuis le départ du Petit Prince et j'ai incité les enfants à imaginer tout ce qui avait pu se produire durant une année sur sa planète en relation avec chacun des éléments listés précédemment, en utilisant un questionnement de ce type : Qu'a-t-il bien pu arriver aux baobabs? À la fleur? Aux volcans? ...

Par ce travail collectif, j'ai éclairé les élèves sur la manière de procéder pour chercher de l'inspiration quand ils sont confrontés à un sujet d'expression écrite. Cette phase préparatoire d'échange et de mutualisation des idées a été très intéressante car les apports des uns ont nourri l'imagination des autres et ainsi de suite jusqu'à encourager les enfants se jugeant les plus en mal de créativité. À la fin de cette séance, les réflexions se multipliaient et toute la classe s'était mise à participer. Si trouver de l'inspiration ne semblait plus inaccessible aux élèves, fallait-il encore que leurs productions écrites me le prouvent.

4. Approfondir la stratégie du dispositif mis en place par un travail différencié, vers une plus grande autonomie des élèves

Cette fois-ci, contrairement à la séquence précédente, j'étais parvenue à rapprocher dans le temps la séance préparatoire et celle évaluative pour que le travail de préparation reste frais dans l'esprit des élèves. J'ai ainsi proposé ces deux séances au cours de la même journée du mardi. Le fait d'avoir un cours le matin et l'autre l'après-midi avait l'avantage de laisser un laps de temps suffisant, mais non plus trop long, au processus de création, d'inventivité pour se développer.

La lecture des copies m'a offert une assez grande satisfaction. Tous les élèves ayant assisté à cette phase préparatoire avaient fait preuve, dans leurs productions, d'un plein réinvestissement de la banque d'idées réalisées. La plupart étaient certes restés dans le cadre des propositions faites collectivement le matin. Mais plusieurs enfants, sans doute pas de la part de qui je m'y attendais le plus, ont utilisé cette aide pour aller encore plus loin et créer la surprise de l'originalité en se basant sur d'autres détails du *Petit Prince* que l'on n'avait pas forcément relevés. Ainsi le Petit Prince a-t-il pu retrouver tel ami rencontré sur une autre planète ou sur la terre, par exemple.

Par ailleurs, j'aurais pu me demander dans quelle mesure ce dispositif préparatoire avait aidé les élèves dans leurs travaux. Finalement, peut-être leur créativité avait-elle seulement été impulsée par le support, par un intérêt particulier pour l'histoire du *Petit Prince*. Deux facteurs m'ont fait écarter cette hypothèse. Tout d'abord, le réinvestissement de la banque de

données avait globalement fonctionné : tous les enfants l'avaient réutilisée à leur niveau. Par ailleurs, quelques élèves étaient absents ce mardi-là et n'ont donc pas assisté à la séance préparatoire. Ils ont effectué ultérieurement le travail de production écrite. Il est vrai que les conditions de réalisation du travail sont alors faussées car les enfants sont forcément perturbés par l'activité de la classe qui diffère de la leur. Cependant, l'analyse de ces copies d'absents, notamment par la comparaison de travaux d'élèves habituellement du même niveau, m'a confirmé que ce travail préparatoire favorisait très sensiblement la réussite des enfants quant au contenu de leurs écrits.

Pour permettre aux élèves de développer leur imagination, le dispositif de phase préparatoire de recherche d'idées me semble pouvoir être adapté à une démarche plus différenciée pour chaque enfant. En effet, avant d'entamer une production écrite, il convient de cerner le sujet. Dans cette perspective, on pourrait envisager un travail individuel de recherche d'idées. Par exemple, je prévois une phase de préparation des idées pour l'évaluation finale sur la séquence étudiant en œuvre intégrale *Ulysse et l'Odyssee*, dont le sujet serait le suivant : raconter une autre aventure d'Ulysse avant son retour à Ithaque (il rencontre un autre personnage mythique). Parallèlement à un travail, similaire à celui qui a été mené sur *Le Petit Prince*, récapitulant dans l'œuvre ce dont les enfants auront besoin pour effectuer la production écrite (liste des aventures antérieures d'Ulysse, attente de sa femme et de son fils, etc.), on peut proposer aux élèves de réaliser une recherche documentaire au Centre de Documentation et d'Information de l'établissement ou avec l'utilisation d'internet. Les enfants devront rechercher d'autres personnages grecs mythiques que ceux déjà rencontrés par le héros (dieu, déesse, demi-dieu, monstre,...), choisir l'un d'entre eux et récolter un certain nombre d'informations susceptibles de les aider à le mettre en scène dans leur récit. On amène ainsi les enfants à se poser des questions et à chercher des réponses grâce aux outils mis à leur disposition. C'est dans cette optique que Rolande Hatem, dans *Écrire et réécrire dans toutes les disciplines*, propose plusieurs catégories de questionnaires¹ pouvant aider le travail de recherche des élèves. Dans un autre contexte que celui envisagé ici, la recherche documentaire pourra en effet parfois être orientée par des questions préétablies par l'enseignant selon la complexité de la tâche et le niveau des enfants. Bien sûr, un tel travail vise avant tout à amener les élèves à une certaine autonomie : à savoir comment parvenir à enrichir leurs sources d'inspiration au travers d'un panel d'outils à leur disposition. Puisque les élèves manquent de compétences culturelles, autant les amener à les développer progressivement en effectuant des préparations variées. Ce dispositif me semble avoir le

¹ cf. annexe 8.

bénéfice d'impliquer encore davantage l'enfant dans son apprentissage. La recherche documentaire étant clairement liée à un objectif concret d'écriture, les élèves sont d'autant plus motivés dans leur travail. Ils prennent alors conscience de l'existence d'un certain nombre d'outils qui sont susceptibles de les aider et en perçoivent directement l'utilité ainsi que l'enjeu qu'il peut y avoir derrière toute recherche personnelle.

5. Une démarche globale essentielle : la lecture de « textes de référence »

Comme nous l'avons déjà précisé, ce sont les connaissances du scripteur et notamment ses lectures, dans lesquelles il puisera son inspiration. Les élèves ont donc nécessairement besoin de modèles qu'il est important de diversifier. Il n'y a pas de véritable créativité dans l'écriture : tout le monde « copie » quelque chose, écrit par rapport à ce qui existe déjà. C'est pourquoi la mémoire du rédacteur joue un rôle essentiel dans le processus d'écriture. Les travaux d'Hayes et Flower ont éclairé la composition du processus rédactionnel en introduisant les notions de planification, de mise en texte et de révision². Le scripteur n'est en mesure d'effectuer ces opérations de planification, de textualisation et de révision que s'il se base sur la connaissance d'écrits qu'il a déjà mémorisés. À ce propos, le groupe EVA dans *De l'évaluation à la réécriture*³, précise que « si cette condition n'est pas remplie, il y a soit blocage complet, c'est-à-dire impossibilité d'écrire, soit contresens. Celui-ci se produit lorsque, n'ayant pas à sa disposition les éléments nécessaires, le rédacteur conscient ou non de ce manque, prend appui sur d'autres caractéristiques qui sont déjà connues de lui, mais qui correspondent à un contexte ou à un enjeu différents. Chez le jeune enfant, le problème consiste précisément à mettre en place ces références qui lui permettront de s'engager dans le processus d'écriture ». Il apparaît ainsi fondamental de permettre aux élèves de se constituer un certain nombre de références en matière d'écrits. Pour cela, il convient de lier la lecture au travail d'écriture.

Bien évidemment, comme tout professeur de français, je suppose, j'ai encouragé les enfants à multiplier leurs lectures personnelles. En plus de l'étude d'œuvres intégrales faite en classe (pour l'instant : contes, *Le Petit Prince* d'Antoine de Saint-Exupéry, *Ulysse et l'Odyssée* d'après Homère), je me suis efforcée d'associer les séquences de groupements de textes à des lectures cursives : *La Sixième* de Susie Morgenstern, *La fiancée du Nil* de Christian Jacq, des fables et des contes divers... Bien sûr, ces lectures gardent toujours un

² cf. schéma du processus rédactionnel de Hayes et Flower : annexe 9.

³ partie 5, p.99.

caractère obligatoire dans la mesure où elles sont évaluées, car, malgré tout, les enfants ont du mal, pour la plupart, à lire des œuvres de leur propre initiative. En témoigne le sondage réalisé en début d'année sur les livres qu'ils avaient lus pendant les vacances scolaires : seulement quelques magazines ou des bandes dessinées pour enfant dans le meilleur des cas. Si, face à ce désintérêt pour la lecture, j'encourage, il est vrai, les élèves à lire quel que soit le support, il est de mon devoir de leur apporter ces textes de référence qui leur font cruellement défaut pour réussir leurs productions écrites.

Encore faut-il préciser ce qu'on entend par écrit de référence. Dans l'ouvrage collectif *De l'évaluation à la réécriture*¹, le groupe EVA propose une définition intéressante : « Un écrit de référence est un exemplaire de genre, appartenant à l'environnement social qui prend sens dans le contexte où il intervient. [...] En effet, l'écrit auquel on se reporte fournit des indications pour répondre aux questions qui se posent au cours de l'activité rédactionnelle. [...] Le plus souvent, on a recours non pas à un seul mais à plusieurs écrits dont la lecture, précise et sélective, est orientée vers le repérage des solutions retenues par le(s) rédacteur(s) ». On remarque que la lecture des textes de référence est un dispositif qui, selon ses modalités d'utilisation, peut permettre d'améliorer les trois axes sur lesquels nous travaillons : structure, contenu et expression. En ce qui concerne le contenu, elle permet aux enfants de se construire des compétences culturelles et encyclopédiques¹ sur lesquelles ils pourront par la suite s'appuyer pour réaliser leurs travaux d'écriture. La démarche n'est pas simple car de plus en plus d'élèves ne pratiquent la lecture que dans un contexte scolaire, ce qui limite nécessairement la quantité des connaissances acquises.

Par ailleurs, il importe de ne pas restreindre les sources d'inspiration aux seuls supports littéraires, qui sont certes nécessaires, mais pas suffisants. Nous vivons en effet dans une société où les médias se multiplient, concurrencent la lecture et font partie du quotidien des élèves. Aussi serait-il très intéressant d'apprendre aux enfants à se construire des compétences culturelles à partir de ces médias. Le sondage réalisé en début d'année m'a montré que, si les élèves lisaient très peu de façon traditionnelle, ils étaient en revanche tous au contact régulier des principaux médias que sont la télévision, internet, jeux vidéos. Nous apprenons bien aux enfants comment lire un texte au-delà des premières impressions de lecture, nous pouvons essayer de faire de même avec d'autres supports. L'accompagnement du programme de

¹ partie 5, p.100.

¹ cf. exemple d'actualisation du modèle de composantes du processus rédactionnel pour une tâche d'écriture narrative, schéma de Claudine Garcia-Debanç : annexe 10.

sixième² encourage ainsi les enseignants à utiliser « aussi des supports variés, visuels ou sonores, afin d'offrir à l'imagination l'impulsion initiale ». Dans cette optique, j'essayerai de proposer prochainement aux élèves un travail d'écriture se basant sur une image. L'intérêt est double : développer les compétences de lecture d'image des enfants, sources nouvelles d'inspiration, tout en les motivant par l'utilisation d'un support plus attractif qui leur permettra d'appréhender la production écrite sous un angle nouveau.

Finalement, les différents dispositifs mis en place ont permis de conjuguer l'acquisition de structures de l'écrit avec le développement des ouvertures culturelles chez les enfants. Leurs diverses productions écrites se sont alors montrées beaucoup plus en adéquation avec les attentes que je pouvais avoir en tant qu'enseignante. La plupart des élèves étaient certes devenus capables, grâce à la mise en place de démarches d'aide à l'écriture spécifiques, de respecter une forme d'écrit et de soigner le contenu. Mais, les problèmes d'expression m'ont obligée à nuancer quotidiennement ces réussites.

² cf. *Enseigner au collège, français, programmes et accompagnement*, p.42.

III/ AMÉLIORER L'EXPRESSION

1. Des difficultés syntaxiques et orthographiques multiples

Contrairement aux problèmes de structuration ou de contenu des écrits des élèves dont je me suis rendue compte progressivement, leurs difficultés orthographiques me sont apparues innombrables dès les évaluations nationales de début d'année. Mon jugement ne s'est pas amélioré au cours des deux premières séquences. Non seulement les enfants n'avaient pas du tout les compétences requises pour réaliser une production respectant globalement les règles orthographiques et syntaxiques, mais ils étaient aussi incapables de recopier correctement, pour la grande majorité de la classe, tout écrit au tableau ou sur le manuel. J'étais assez déroutée face à des élèves qui pouvaient écrire trois fois le même mot dans un travail de manières totalement différentes. Les problèmes étaient si multiples que, pour tenter d'améliorer le niveau d'expression de tous les élèves de la classe, il me fallait répertorier chaque type d'erreurs avant de pouvoir mettre en place des dispositifs de remédiation appropriés.

Tout d'abord, un tiers de la classe avait de très grandes difficultés avec la syntaxe. Certains pouvaient rédiger vingt lignes sans aucune ponctuation : ni majuscule au début des phrases, ni point à la fin, ni tout autre signe. D'autres utilisaient certes la ponctuation mais de façon totalement incohérente, ajoutant des majuscules au gré de leurs envies. Il y a aussi ceux dont la production écrite était constituée d'une seule et même phrase de près de dix lignes. D'ailleurs, faire des phrases trop longues, qui font obstacle à la compréhension, est une tendance assez générale chez les élèves. L'ensemble de la classe rencontre des problèmes plus attendus d'adéquation entre type de phrase et ponctuation : oubli du point d'interrogation à la fin des questions et son ajout dans les interrogations indirectes par exemple. L'insertion des paroles d'un personnage dans le récit pose également des difficultés aux enfants : dans le meilleur des cas, hésitation constante entre les guillemets et les tirets. La classe a un niveau très hétérogène en ce qui concerne la maîtrise de la syntaxe, ce qui requiert un travail particulier pour chacun qui aura des objectifs plus ou moins limités selon son niveau.

Parallèlement à la syntaxe, les enfants rencontrent de nombreux problèmes avec l'orthographe sous ses différents aspects. Toute la classe, à l'exception de trois ou quatre élèves, a de grandes difficultés avec l'orthographe lexicale, même pour le vocabulaire de base. J'ai, par exemple, trouvé dans une production qui n'était pas celle d'un des enfants les plus faibles, le terme « maman » appartenant quand même au lexique courant, écrit de trois façons différentes : « mament », « mamant » et « mamand ». Cet exemple montre bien la complexité du problème : les élèves ne maîtrisent pas l'orthographe lexicale basique, et leurs

choix sans cesse changeant dans ce domaine prouvent leurs difficultés à visualiser, à mémoriser comment s'écrit tel ou tel mot qu'ils utilisent pourtant tous les jours. Qu'un enfant ne sache pas écrire un terme courant, je pouvais le concevoir. Mais qu'il l'écrive dans un même travail de plusieurs façons, cela me semblait vraiment défier toute logique.

Enfin, l'orthographe grammaticale est également un problème constant chez les élèves quels qu'ils soient. Quasiment tout paraît être pour eux source de difficulté. Les évaluations nationales de sixième ont, dès le début, mis en évidence l'ampleur des lacunes des enfants. En attestent les résultats obtenus à l'exercice 18¹ que seul un élève sur vingt-trois a réussi. La consigne était la suivante : Réécris la phrase « réellement vexé, le gros dictionnaire rouge s'abat sur le petit roman » en mettant le mot *dictionnaire* au pluriel. Attention! Tu devras faire toutes les transformations nécessaires. Dans le meilleur des cas, les enfants ont réalisé les accords entre le nom « dictionnaire », le déterminant « le » et l'adjectif « rouge ». Les réponses des élèves montrent bien que, même en situation évaluative avec une consigne explicite de grammaire, situation davantage propice à la réussite que la production écrite « pure », ils restent en échec dès qu'il s'agit de mobiliser des compétences grammaticales. La conjugaison est aussi une dimension qui demande un travail approfondi avec la classe, l'immense majorité des enfants étant incapables d'accorder le verbe avec son sujet ou d'identifier les principaux temps de l'indicatif.

En définitive, le diagnostic est assez alarmant. Les problèmes des élèves sont si nombreux et si complexes que la perspective de la tâche pour tenter d'y remédier m'a, dans un premier temps, découragée.

2. Nécessité d'une confrontation fréquente à l'écrit

Comme je l'ai évoqué précédemment, les difficultés rencontrées par les élèves dans leur production écrite étant multiples, il m'a fallu un peu de temps pour organiser un plan d'action véritablement efficace. A priori, je pensais que, si les élèves présentaient autant de difficultés orthographiques et syntaxiques à l'écrit, c'était parce qu'ils n'y étaient pas assez souvent confrontés. Dans leur ouvrage *L'Orthographe au collège, pour une autre approche*¹, Catherine Brissaud et Daniel Bessonnat encouragent l'enseignant à faire écrire au maximum : « Plus on confronte l'élève à l'écriture, plus on l'amène à se poser des problèmes et donc on

¹ cf. Français, évaluation à l'entrée en sixième, cahier de l'élève : première séquence, p.10.

¹ chapitre II, p.108.

le met en position de les résoudre ». Mes premières tentatives pour y parvenir furent un peu maladroites. J'ai essayé de confronter les élèves à l'écrit au quotidien en classe. L'idée n'était pas inintéressante. Le problème est que j'ai eu tendance, en fin de deuxième séquence et dans le courant de la troisième, à recourir systématiquement à l'écrit pour la grande majorité des activités de classe. Résultat : les enfants qui avaient des difficultés à l'écrit mais des facilités à l'oral, se sont sentis constamment en échec. Je me suis rapidement rendue compte, qu'entre privilégier l'oral et recourir de façon quasiment systématique à l'écrit, il fallait trouver un juste milieu pour ne pas étier la motivation des élèves, indispensable à leur réussite. J'essaye donc depuis de respecter un équilibre entre les deux domaines sans rester dans la facilité de l'oral et sans sombrer dans la perversion de l'écrit qui bloque l'apprentissage de la majorité des enfants de ma classe. Le problème, s'il est sans doute lié à un manque de confrontation à la situation de scripteur, ne peut cependant pas se résoudre par une brutale immersion dans le monde uniquement de l'écrit. Même si j'ai dès lors limité, de façon raisonnable par rapport au niveau de la classe, la longueur des traces écrites, je me suis efforcée d'encourager la bonne copie du tableau par le relevé ponctuel de certains travaux et par la place importante que je lui ai accordée dans la note de tenue du classeur à chaque trimestre. Le professeur doit rester toujours très exigeant en ce qui concerne le respect de l'orthographe. Comme l'évoquent Daniel Fernandez et Bernard Meyer dans *Enseigner le français au collège*², « toute forme écrite par l'élève devra être exigée correcte, y compris celle qui figure sur un brouillon. La constance de cette attitude pédagogique sera le garant de l'importance accordée par l'enseignant à l'orthographe et de sa conception comme partie intégrante et non superflue de la langue ».

Dans cette optique, j'ai proposé lors de la quatrième séquence de l'année portant sur les fables, une évaluation formative un peu particulière qui visait, en partie, à vérifier le développement chez les enfants de leurs capacités à recopier correctement un texte. Après une étude comparative de « La Cigale et la Fourmi » de La Fontaine et de « La cigale, le tabac et la fourmi... » (bande dessinée, affiche de la Ligue nationale contre le cancer), le travail consistait à réécrire le texte de la bande dessinée sous la forme d'une fable (comme la version de La Fontaine) en changeant les mots surlignés ensemble par d'autres mots en s'aidant de la liste distribuée (évaluation n°12¹). Pour réaliser cette production, les enfants disposaient du texte de l'affiche. Parmi les attentes d'un tel travail, j'ai précisé l'importance de l'orthographe. Finalement, seuls dix mots étaient à modifier. Le reste du travail sollicitait des

² chapitre II, p.51.

¹ cf. annexe 11.

compétences de mise en page et de ponctuation (particulière pour l'insertion des dialogues, que nous avons étudiée lors d'une séance précédente). J'ai averti les élèves que le barème concernant l'orthographe ne serait pas le même pour les mots recopiés du texte ou de la liste, que pour ceux qui n'étaient pas déjà donnés. Si j'ai fait le choix d'un tel exercice mettant en jeu des capacités de copie, c'est pour permettre aux enfants de se concentrer davantage sur la façon dont s'écrivent certains mots.

En définitive, il est certain qu'une confrontation quotidienne à l'écrit sous toutes ses formes (exercices, synthèses, brouillons, etc.) aide les élèves à améliorer leur expression en production écrite. Lors de ces phases d'écrit, le professeur doit rester très exigeant en ce qui concerne le respect de la syntaxe et de l'orthographe. C'est à cette condition que les élèves pourront progresser. Cependant, si cette démarche est nécessaire, seule, elle n'est pas suffisante. Ce n'est qu'une étape dans un travail de longue haleine.

3. Un dispositif mis en place : la dictée dialoguée

Étant donné leurs faibles compétences en expression, il me paraissait totalement inapproprié de procéder à la dictée traditionnelle, à la plus grande joie des élèves. Mais ce n'est pas pour leur faire plaisir que je me refuse à pratiquer un tel exercice, c'est parce qu'il me semble profondément injuste d'évaluer les enfants sur des compétences qu'ils n'ont pas et que je ne leur ai pas permis encore d'acquérir. De plus, un tel dispositif, loin de les aider à progresser, est susceptible de décourager l'immense majorité des élèves. Toutefois, je me suis essayée à un exercice de ce genre sous une forme un peu différente. Ainsi, à la fin de la séquence sur le conte merveilleux, dans une séance de remédiation pour améliorer les productions finales des élèves (évaluation n°15²), après une phase de retour individuel sur son propre travail avec mon aide, j'ai proposé aux enfants de tenter de réinvestir leurs connaissances dans une dictée extraite du conte « Le Chat botté ou le maître chat » de Perrault. J'ai effectué, en fait, une sorte de dictée dialoguée, sollicitant les enfants à partager leurs doutes, leurs interrogations avec leurs camarades pour essayer de trouver ensemble des réponses. D'après la définition proposée dans *L'Orthographe au collège, pour une autre approche*¹, la dictée dialoguée « vise à installer un dialogue entre les élèves au cours de la phase d'écriture. Dans la dictée classique, les élèves copient en silence, le maître corrige et on discute après-coup éventuellement, mais trop tard. Dans la dictée dialoguée, on discute au

² cf. annexe 7.

¹ chapitre II, p.143.

coup par coup au cours du processus de graphie ». N'ayant pas l'habitude d'un tel travail, je les ai guidés au début. Je demandais, par exemple, quel était le sujet de tel verbe, de quelle personne il s'agissait et je les laissais réfléchir ensuite seuls sur la terminaison du verbe. Cette démarche vise à exposer clairement le type de questions que les enfants doivent se poser, dès qu'ils sont en situation d'écrire, pour réussir au mieux. L'exercice de la dictée permet alors aux élèves d'acquérir des stratégies, des procédés concrets qui vont les aider à réinvestir leurs connaissances orthographiques et syntaxiques.

En effet, le réinvestissement est une phase clé à laquelle les enfants ont dû mal à parvenir. Les évaluations formatives sur la conjugaison du passé simple et de l'imparfait de l'indicatif dans cette séquence m'ont permis de m'en rendre compte. Dans le cadre de l'évaluation grammaticale, la plupart des élèves ont réussi à employer et à conjuguer correctement ces deux temps. Mais, dès qu'ils se trouvaient en situation d'expression écrite « pure », ils semblaient ne plus savoir conjuguer.

De plus, à la suite de la dictée dialoguée, j'ai relevé les copies et je les ai distribuées à d'autres élèves pour qu'ils effectuent la correction. Curieusement, les enfants repèrent plus facilement les erreurs dans la copie du camarade que dans la leur. J'ai également motivé cette phase de correction en précisant que c'est elle qui serait évaluée. Nous avons ensuite procédé à la correction collective de la dictée. En partant du début, chaque enfant intervenait pour corriger une erreur et je notais la correction des élèves au tableau. Chacun devait être attentif à la copie qu'il avait en charge et à ce qui était dit par ses camarades, la consigne étant de ne pas répéter une correction déjà donnée.

Finalement, les problèmes orthographiques et syntaxiques étant multiples, il convient de mettre en place les dispositifs que j'ai exposés de façon régulière et de les varier sans cesse. J'ai décrit dans cette partie une stratégie assez symbolique mais elle ne peut fonctionner que dans la mesure où elle est accompagnée d'un travail au jour le jour de révision de points de grammaire et de syntaxe mal maîtrisés et d'acquisition de nouvelles règles pour permettre aux enfants de réellement améliorer leur expression. J'ai, par ailleurs, combiné cette démarche avec la déclinaison d'objectifs limités mais individualisés pour chaque enfant. Ayrton, par exemple, a eu pour objectif principal au premier trimestre de commencer ses phrases par une majuscule et de les terminer par un point ; Clément, de ne pas faire de phrases de plus de deux lignes. Chaque difficulté ne se règle pas facilement et requiert un travail constant au quotidien avec les enfants.

4. Adopter une stratégie d'apprentissage en orthographe : une vraie

problématique pour l'enseignant

Quand on aborde le vaste domaine de l'expression, on est confronté à de multiples problèmes qui se posent tous en même temps. Toutefois, il est évidemment impossible pour le professeur de les résoudre tous à la fois. L'interrogation légitime de tout enseignant, moi la première, est de savoir comment aborder toutes ces difficultés : Y-a-t-il un ordre à respecter? L'approche diffère-t-elle d'un niveau à l'autre? Les manuels d'orthographe, comme celui dont dispose ma classe (*De l'orthographe à l'expression écrite 6^{ème}*), donnent souvent l'impression de couvrir tout le domaine de l'orthographe en repartant à chaque fois de zéro. Or, même si les élèves semblent la plupart du temps vierges de toutes connaissances orthographiques, c'est en réalité loin d'être le cas. Il ne faut pas oublier que nombreux sont les points qui ont été étudiés à l'école primaire. Il est donc possible de s'appuyer sur les acquis antérieurs des élèves pour construire une progression en expression. Ainsi, l'analyse des résultats des élèves aux évaluations nationales de début d'année en sixième m'a permis d'identifier les lacunes les plus importantes des enfants. Toutefois, je ne pouvais pas me baser uniquement sur ces données pour organiser l'ordre dans lequel travailler certains points d'expression avec la classe sans mettre en péril la cohérence de ma progression annuelle globale.

De plus, je ne pouvais pas non plus suivre une progression préétablie, comme celle que l'on rencontre dans la plupart des manuels, ayant une logique interne indépendante des besoins propres à ma classe. Le choix d'une stratégie en matière d'expression n'est donc pas évident. Il faut concilier les exigences des différents domaines du français en trouvant des points de convergences. C'est ce que je me suis efforcée de faire pour que chaque séquence ait une cohérence interne. Ainsi, dans la séquence 2 sur la situation d'énonciation, ai-je combiné, dans un même objectif de production écrite (écrire une lettre/ faire un récit au présent à la première personne du singulier), les éléments suivants : l'étude grammaticale des indices de l'énonciation, l'accord des participes passés, la conjugaison des verbes réguliers à l'indicatif présent et futur simple et des verbes irréguliers les plus fréquents en français aux mêmes temps. Dans ce cadre-là, la progression orthographique en elle-même a dû mal parfois à être cohérente, mais elle a l'avantage de s'intégrer dans une progression plus globale unissant, dans la logique du décloisonnement, les différents domaines de la discipline. Il est certain que cette démarche ne favorise pas une visualisation du système de la langue qui apparaît aux enfants comme morcelé. Toute la difficulté actuellement est de garder une compréhension globale de l'orthographe sans affecter l'organisation décloisonnée du français en général qui lui donne une cohérence interne indispensable à l'apprentissage. Comme on ne peut pas non plus prétendre balayer tout le champ des possibles en matière d'orthographe, il est également indispensable de se fixer des priorités en fonction des besoins constatés chez les

élèves.

Par ailleurs, au-delà de la problématique de l'ordre préférentiel dans lequel aborder les notions de langue, se pose aussi la question pour le professeur de comment s'y prendre pour enseigner la langue. Il faut tout d'abord avoir conscience que la représentation négative de l'orthographe chez les élèves a une incidence néfaste sur l'apprentissage. Dans *L'Orthographe au collège, pour une autre approche*¹, Catherine Brissaud et Daniel Bessonnat nous rappellent ainsi que les élèves « ont tendance à percevoir l'orthographe au final comme un corpus arbitraire et hétéroclite de règles bizarroïdes, une collection de lois intangibles à laquelle on les invite à se soumettre, sous peine de sanction ». En effet, la langue apparaît pour beaucoup d'enfants, mais aussi chez certains adultes, comme un système extrêmement compliqué où toute règle fait l'objet d'exceptions imprévisibles. La tâche revient donc au professeur de montrer aux élèves que l'orthographe n'est pas un ensemble de signes illogiques et arbitraires, mais qu'elle est utile à la compréhension du français. L'orthographe a effectivement un fonctionnement logique dans la grande majorité des cas : si les élèves arrivent à le comprendre, les progrès deviendront alors possibles. Il faut donc privilégier une approche par systèmes qui donne du sens à l'enseignement de la langue si l'on veut retenir l'attention des élèves sur son importance. Le professeur doit amener les élèves à se rendre compte que l'orthographe est une composante qui intervient de façon non négligeable pour comprendre un énoncé. Les accompagnements du programme de sixième² nous invitent à travailler dans cette direction en nous incitant à mettre en relation l'oral et l'écrit : « Par exemple, dans *ils sont venus*, *sont* constitue à l'oral la marque du pluriel. Un élève peut ne pas voir l'intérêt de mettre à l'écrit trois marques (*ils*, *sont*, *venus*). Par le constat des variations, on lui en fait découvrir la nécessité en lui montrant par exemple que, dans *ils étaient venus*, c'est la liaison à partir du pronom qui marque le pluriel à l'oral. De la sorte, à l'écrit ou à l'oral, l'orthographe est présentée comme élément essentiel de la construction du sens ».

Dans cette perspective, je me suis efforcée de démontrer aux enfants combien l'orthographe peut éclairer un propos qui, sinon, resterait confus ou ambigu. Certains travaux que nous avons réalisés en classe sur la situation d'énonciation notamment, ont permis de mettre en évidence ce rôle de l'orthographe. Une fois les notions d'énonciateur et d'énonciataire comprises, leur identification s'est complexifiée dans certains énoncés. Ainsi, l'étude de l'énonciation dans le poème « *Demain, dès l'aube...* »¹ de Victor Hugo, a permis,

¹ chapitre II, p.116.

² cf. *Enseigner au collège, français, programmes et accompagnement*, p.49.

¹ cf. annexe 12.

par un dévoilement progressif des strophes, de lever au fur et à mesure les ambiguïtés du texte. Les enfants ont dû, par exemple, identifier dans le poème l'énonciateur. La lecture de chaque paragraphe leur a donné des éléments de réponses qu'ils devaient systématiquement justifier. Les élèves se sont rapidement aperçus qu'il n'y avait dans l'énoncé que l'accord des adjectifs « seul » et « inconnu » qui leur permettait de savoir que le « je » énonciateur était un homme et pas une femme. Il convient de sensibiliser régulièrement les enfants à ce rôle de l'orthographe qui, dès lors, est perçue comme une des clefs pour comprendre un texte.

En définitive, adopter une stratégie préétablie en langue est impossible. Il faut s'efforcer de faire les choix les plus cohérents, même s'ils ne nous satisfont jamais pleinement, en adéquation avec les besoins spécifiques des élèves. Pour rendre notre enseignement de l'orthographe efficace, il est primordial d'amener les élèves à prendre conscience de son rôle dans la compréhension d'un énoncé. Cette perspective a l'avantage de donner du sens à cet apprentissage pour les élèves. Il est nécessaire aussi de varier les dispositifs. Il faut éviter de recourir exclusivement aux dictées, même dialoguées. D'ailleurs, ce type d'activités n'a qu'une efficacité limitée dans la mesure où les élèves, même s'ils connaissent un certain nombre de règles, ont bien dû mal à les mettre en pratique.

5. Passer des savoirs aux savoir-faire : un enjeu crucial pour les élèves

Malgré les apparences, nul doute que les enfants arrivent en sixième en connaissant bon nombre de règles d'orthographe. Dès le début de l'année, je me suis rendue compte que les élèves de ma classe étaient capables, quand on les sollicitait, de formuler des règles orthographiques. Dans leurs productions écrites, ces mêmes élèves ne savaient pas obligatoirement les appliquer. C'est la phase de mise en pratique de leurs savoirs au quotidien qui pose le plus problème aux élèves. Comment faire en sorte que les savoirs orthographiques des élèves deviennent des savoir-faire?

Tout d'abord, il faut reconnaître que la démarche pédagogique préconisée par les programmes vise, ces dernières années, à impliquer davantage l'élève dans son apprentissage. L'enseignant n'est plus celui qui dicte la norme autoritairement. Les enfants partent de leur propre observation de la langue dans un énoncé. Guidés par le professeur, ils sont en mesure de repérer un certain nombre d'éléments, d'en analyser le fonctionnement et d'en déduire une règle. Dans *Enseigner le français au collège*¹, Daniel Fernandez et Bernard Meyer évoquent le bénéfice de ces étapes : « Observation, réflexion, élaboration de la règle : ces trois attitudes réunies représentent un comportement d'ordre scientifique et permettent donc à la fois d'insister sur la logique du système et de développer les capacités de raisonnement abstrait ». En pratique de classe, j'ai pu constater combien la phase d'échanges avec les élèves était importante. La règle est élaborée progressivement par les élèves par approches successives. Le fait de chercher un principe de fonctionnement de la langue, de le trouver, de le formuler eux-mêmes, rend les élèves réellement acteurs dans leurs apprentissages.

De plus, cette démarche a l'avantage de prendre en considération la conceptualisation de l'écrit qu'a chaque élève. Puisque un enfant en sixième n'est pas dénué de connaissances sur la langue, il est indispensable d'en tenir compte pour le faire progresser. Dans cette optique, il paraît beaucoup plus judicieux, comme le propose l'ouvrage *L'Orthographe au collège, pour une autre approche*², « de s'interroger avec l'apprenant sur les procédures qu'il met en œuvre pour résoudre les problèmes orthographiques au lieu de simplement mesurer dans ses productions les écarts par rapport à la norme ». Il convient effectivement de gérer les erreurs autrement que sur le mode de la prescription. Le professeur doit développer chez les élèves leur capacité à raisonner sur la langue pour qu'ils soient à même ensuite de sélectionner la graphie qui convient dans leurs propres écrits. Tout dispositif interactif tel celui de la dictée dialoguée que j'ai mis en place dans ma classe, favorise ce travail de

¹ chapitre II, p.54.

² chapitre II, p.126.

réflexion sur la langue. Formuler des règles canoniques telles qu'elles apparaissent dans les manuels scolaires est une phase certes indispensable, mais elle est loin d'être suffisante pour que les connaissances orthographiques des élèves soient efficaces en pratique. Pour cela, ces derniers doivent s'approprier ces règles en les construisant eux-mêmes à partir de leur observation réfléchie de la langue.

Dans cette perspective, j'ai essayé de proposer aux élèves de revenir sur leurs travaux d'écriture pour analyser leurs erreurs. Dans ce domaine, je me suis rapidement rendue compte que le retour individuel de chaque élève sur son propre travail avait une efficacité extrêmement limitée. Au-delà du fait que les enfants ne s'intéressent généralement qu'à la note obtenue, ce type d'activité s'avère d'autant plus compliqué pour les élèves ayant fait le plus d'erreurs. Il vaut mieux choisir un type d'erreurs sur lequel on travaille exclusivement. Ainsi, dans le cadre des productions écrites sur le conte (séquence 5), face aux difficultés rencontrées par les élèves pour conjuguer certains verbes à l'indicatif imparfait et passé simple en-dehors du contexte de l'exercice purement de grammaire, j'ai sélectionné dans chaque copie des énoncés dans lesquels la conjugaison, uniquement, était fautive ou non¹. Aux élèves de se mettre à la place du correcteur, de repérer les formes verbales erronées, d'expliquer l'erreur et de proposer une solution. Ce type de dispositif leur permet de réactiver des savoirs et de les transformer en savoir-faire. Les enfants prennent alors conscience des procédures à mettre en œuvre pour résoudre les problèmes orthographiques, qu'ils pourront ensuite mobiliser plus facilement à chaque fois qu'ils seront en situation de révision de leurs travaux d'écriture.

Finalement, ma démarche pour améliorer le vaste domaine de l'expression est bien loin de proposer des solutions exhaustives. Je privilégie plutôt une approche de la langue qui permet aux élèves d'acquérir une certaine autonomie. Le but ultime de l'enseignement de l'orthographe n'est-il pas que l'élève soit en mesure, dans tout écrit et pas seulement en français, de se poser des questions sur ce qu'il est en train d'écrire et d'y apporter des solutions? Même si l'apprentissage par cœur de règles orthographiques est, à un moment ou à un autre, un passage obligé, la phase de construction des savoirs linguistiques par les élèves est tout aussi indispensable. On ne peut plus aujourd'hui réduire l'enseignement de l'orthographe à de simples injonctions de relecture, à la récitation de règles et à la répétition d'exercices canoniques. Il faut réellement prendre en compte l'élève comme acteur dans son apprentissage de la langue. C'est seulement à cette condition que l'on permettra aux élèves d'accéder à une certaine autonomie. De plus, n'oublions pas que l'apprentissage de

¹ cf. annexe 13.

l'orthographe, comme tous les autres, est un apprentissage en continu, qui demande du temps et un travail au quotidien : nul, pas même le professeur de français, ne peut se vanter de maîtriser totalement l'orthographe de sa langue.

CONCLUSION

Comment améliorer les travaux d'expression écrite des élèves? Voilà une question bien vaste à laquelle il est certain que je chercherai des réponses tout au long de mon activité d'enseignante. Ce mémoire m'a permis d'entamer une réflexion sur un problème essentiel difficile à résoudre. Devant ce constat de difficultés des élèves à produire un écrit, j'ai cherché des premières solutions, certaines, dans l'urgence et d'autres, plus réfléchies. J'ai fait le choix de décliner l'objectif de réussir un travail d'écriture, dans trois directions : la structure, le contenu et l'expression. Dans chacun de ces domaines, ma démarche a été similaire. J'ai observé les difficultés des élèves, je les ai analysées, j'ai tenté d'en chercher les causes pour ensuite proposer d'y remédier. Une chose est sûre : il n'y a pas de solution miracle. On pourra sans doute me reprocher d'avoir mené une réflexion trop axée sur la pratique dans la mesure où, pour répondre à mes interrogations didactiques, je me suis davantage intéressée aux réponses apportées par des ouvrages non pas de théorie « pure », mais traitant surtout de pédagogie, qui proposent déjà des plans d'action concrets. Toutefois, c'est la problématique posée par mon mémoire qui m'a amenée à privilégier l'aspect pédagogique, au détriment parfois, j'en ai bien conscience, de la dimension théorique.

Quelle que soit la dimension considérée, il est primordial de donner du sens à tous les dispositifs proposés aux enfants. Les objectifs sont à définir clairement. Les élèves doivent toujours savoir précisément pourquoi ils font une tâche et en quoi elle consiste. Il faut spécifier les critères de réussite avant tout travail d'expression écrite afin que l'élève soit bien conscient de tous les tenants et aboutissants. Ce sont les premières conditions nécessaires pour que les enfants puissent réussir.

Dans ces trois domaines que sont la structure, le contenu et l'expression, la lecture joue aussi un rôle essentiel : elle permet, en effet, aux élèves d'avoir des modèles de structures et d'expression, des sources d'inspiration, des apports de vocabulaire. Les textes de référence donnent des repères indispensables pour que l'enfant améliore ses compétences de scripteur.

De plus, que ce soit par le biais d'une fiche méthode sur la structure de tel type de texte ou de l'élaboration d'une banque d'idées, préparer le travail de production écrite a une efficacité avérée auprès des élèves. Le risque est que ce type d'activités a souvent tendance à être trop méthodique : les élèves appliquent une sorte de « recette », ce qui limite leur autonomie. C'est la raison pour laquelle il est intéressant de combiner ces dispositifs un peu rigides avec d'autres qui laissent davantage l'opportunité aux élèves d'être acteurs et créateurs dans leurs apprentissages. Ainsi peut-on proposer, par exemple, aux élèves la construction collective de la grille des critères de réussite, ou la quête personnelle d'idées à partir d'une recherche documentaire. La stratégie adoptée pour améliorer l'expression des élèves s'inscrit

également dans cette logique de rendre l'enfant autonome en l'amenant de l'observation de la langue, en passant par son analyse, à formuler lui-même un certain nombre de règles orthographiques

En ce qui concerne les trois directions abordées dans ce mémoire, les problèmes auxquels l'enseignant est confronté sont en fait semblables : Comment amener les élèves à se construire des savoirs en technique d'écriture? Et comment transformer ces savoirs en savoir-faire? La difficulté est là : entre comprendre les éléments structurant un type de texte et les réactiver dans son propre travail d'écriture, entre avoir un certain nombre de connaissances en culture générale et être capable de les utiliser comme source d'inspiration, entre connaître des règles orthographiques et les mettre en pratique dans tout écrit. Pour faire progresser les élèves, le professeur doit consacrer beaucoup de temps à l'enseignement de l'écrit qui comporte trois grandes étapes : la première consiste à apprendre des techniques d'écriture, la deuxième, à se les approprier et la dernière, à s'affranchir des apprentissages pour se créer un « style ». Cette ultime phase est la plus difficile à atteindre pour les élèves et s'adresse davantage aux classes de quatrième et de troisième. Le but n'est pas que les enfants deviennent tous des écrivains, mais qu'ils maîtrisent suffisamment l'écriture pour traduire leur pensée au plus juste et qu'ils soient capables de la développer quelle que soit la discipline.

Enfin, si le français accorde une place privilégiée à l'écriture, il n'en demeure pas moins que c'est un domaine qui concerne toutes les disciplines. Aussi est-il nécessaire, selon moi, que toute l'équipe éducative ait les mêmes exigences concernant l'écrit. Cette première expérience d'enseignante m'a d'ailleurs prouvé que plus on est exigeant avec les élèves, plus ils font d'efforts, plus ils progressent.

BIBLIOGRAPHIE

- Bernardin J., *Comment les enfants entrent dans la culture écrite*, Paris, Editions Retz, 1997.
- Bessonnat D. et Brissaud C., *L'Orthographe au collège, pour une autre approche*, CRDP de l'académie de Grenoble, Delagrave, 2001.
- Caron C., « Écrire au collège », *L'École des lettres des collèges*, n°1, p.83 à 88, 2001-2002.
- Collectif du CRDP de l'académie de Versailles, *Pratiques d'écriture au collège, tome 1*, Versailles, Scérén, 2006.
- Fernandez D. et Meyer B., *Enseigner le français au collège*, Paris, Armand Colin, 1995.
- Garcia-Debanc C. et Mas M., « Des critères pour une évaluation formative des écrits », *Didactique du français et recherche-action*, INRP, rapport de recherche, 1989.
- Groupe EVA, *De l'évaluation à la réécriture*, INRP, Paris, Hachette Éducation, 1996.
- Groupe de recherche d'Écouen, *Former des enfants producteurs de textes*, pédagogie pratique à l'école, Paris, Hachette Éducation, 1994.
- Hatem R., *Écrire et réécrire dans toutes les disciplines*, CRAP-cahiers pédagogiques, CRDP de l'académie d'Amiens, Scérén, 2005.
- Plane S., *Écrire au collège, didactique et pratiques d'écriture*, Paris, Nathan pédagogie, 1994.
- *Enseigner au collège, français, programmes et accompagnement*, CNDP, 1998.

