

I.U.F.M.  
Académie de Montpellier  
Site de Montpellier

GHILBERTI Noemi

## «MADAME, POURQUOI ECRIRE FRANÇAIS QUAND ON PE EKRIR TEXTO ?»

Comment motiver les élèves à dépasser leur peur de l'orthographe  
pour prendre goût à l'écriture ?

Lettres Classiques  
classe de 6e  
Collège de la Voie Domitienne, Le Crès

Tuteur : M. J.Marsella  
Assesseur: Mme V. Blanc  
2004-2005

## Résumé :

Les élèves sont poussés par les médias à écrire une langue plus ou moins codifiée, mais non officialisée par le monde des adultes. Ils en ressentent un décalage avec le français «correct» et le perçoivent uniquement comme le domaine de l'orthographe. Face à cette peur qui leur ôte le plaisir d'écrire, une démarche pédagogique pourra intégrer l'apprentissage raisonné de la langue à la découverte du goût de l'écriture.

## en italien :

Gli alunni sono spinti dai media a scrivere una lingua più o meno codificata, ma non ufficializzata dal mondo degli adulti. Si sentono quindi estranei al francese « corretto » et lo percepiscono unicamente come il campo dell'ortografia. Di fronte a questa paura che toglie loro il piacere della scrittura, una scelta pedagogica potrà integrare l'apprendimento ragionato della lingua alla scoperta del gusto di scrivere.

## mots-clés

**écriture « texto » - peur de l'orthographe - plaisir d'écrire - nouvelles technologies**

# SOMMAIRE

Introduction	p. 4
I Constat et réflexions	
A Portrait d'une classe : angoisse ou paresse ?	p. 6
B Intuitions apaisantes	p. 8
C Communiquer à 11 ans dans le troisième millénaire	p. 12
II Expériences de remédiation	
A «Cher professeur je t'écris... »	p. 16
B N'avoir d'yeux que pour la langue	p. 22
C Aider les élèves le plus en difficulté	p. 24
III Echecs, réussites, espoirs	
A Malgré les erreurs commises...	p. 28
B ...la satisfaction de donner le goût d'écrire aux élèves...	p. 29
C ...engendre des attentes et l'espoir pour le futur.	p. 30
Conclusion	p. 31
Bibliographie	p. 32
TABLE DES ANNEXES	p. 33

## Introduction

Oui, à onze ans on sait *chatter* sur Internet. On sait envoyer des « texto » avec un portable. Oui, à onze ans, on sait écrire une langue *autre* que le français : une langue abrégée, phonétique ou en « écriture automatique ». <sup>1</sup> Mais on est surtout conscient du décalage de cette langue avec le français « correct », le « vrai ». On en est complexé. C'est le constat que j'ai été obligée de faire à la rentrée. Rentrée vécue au rythme d'un refrain : « Madame, les fautes d'orthographe, *est-ce que ça compte ?* ».

Ma surprise a commencé lorsque j'ai entendu cette question le premier jour, au sujet des petites fiches individuelles que je faisais remplir. Elle a continué le temps de me rendre compte de l'âge de mes élèves, de leur maturité, de leur niveau, de leur statut d'enfants. Elle était à son apogée les fois où, alors que je les surprénais en train de s'écrire frénétiquement des romans entiers sous formes de « petits mots », je les entendais s'exclamer, en regardant les quelques phrases tracées au tableau : « Oh non, il faut écrire *tout ça* ?! ».

Angoisse et paresse : c'était le résumé qui me venait à l'esprit. Angoisse de l'orthographe, paresse qui les empêchait de découvrir la merveille qu'est l'expérience d'écrire. La seconde étant sans doute une conséquence de la première, je me suis vite attachée à enquêter sur ce problème pour aider au mieux mes élèves à explorer l'énorme potentiel de la langue française en particulier, et le plaisir de toute écriture en général.

---

<sup>1</sup> fonction des téléphones portables qui fait correspondre un mot à une série de chiffres.

# I

## *Constat et réflexions*

# I Constat et réflexions

## A Portrait d'une classe : angoisse ou paresse ?

### 1 Sous le signe de la peur

J'ai débuté ce métier en éprouvant le sentiment de la surprise. Il m'a fallu quelques cours pour prendre la mesure de l'âge et de la maturité de mes élèves, et leur rapport au français, qu'ils assimilaient systématiquement à la grammaire et à l'orthographe. Après des débuts pleins de découvertes, c'est le sentiment d'être désemparée qui m'a déstabilisée : étonnement face à l'attitude des élèves devant un texte, devant un tableau, devant un devoir. C'était, de leur part, une attitude de profond découragement, de manque absolu d'enthousiasme, d'envie, de confiance.

L'écrit pourtant est le premier rapport direct et personnel que l'élève instaure avec le professeur le jour de la rentrée, ou peu après. C'est par la traditionnelle fiche-élève, en effet, que le professeur prend le premier contact avec la graphie de chaque élève, l'écriture grammaticale, lexicale et stylistique. Elle permet aussi de donner une première idée de la maturité globale de la classe. La rentrée doit donc être vue et vécue des deux côtés : professeur et élève. Du côté de l'élève, et pour ce qui est du domaine de l'écriture, le sentiment prédominant est celui de la peur. L'angoisse des «fautes d'orthographe» annihile toute liberté et tout enthousiasme créateur, elle est une entrave à la communication.

La première image que ma classe m'a renvoyée, par le miroir de la "fiche" de rentrée, est celle de la peur des dictées. Presque tous l'ont écrit.<sup>2</sup> J'ai pris la mesure d'une véritable peur de la note liée à l'orthographe. L'acte d'écriture est assimilée à l'effort, et parfois à un domaine de souffrance dûe à l'échec. C'est ce que j'ai constaté pour les élèves le plus en difficulté, mais il m'a fallu peu de temps en plus pour me rendre compte que, pour l'ensemble de la classe, y compris les bons élèves, écrire était

---

<sup>2</sup> cf. annexe 1

synonyme de travailler, d'ennui. Il m'arrivait parfois de préparer au tableau le « cadre du cours » ou d'écrire à l'avance les devoirs pour la maison, et la réaction des élèves en rentrant était le murmure, presque la panique... comme s'ils étaient persuadés que je leur demandais de rentrer dans un monde qui leur est étranger, ce pas étant au dessus de leurs forces.

C'était un sentiment commun à tous les élèves. La classe se présentait pourtant dès le début comme extrêmement hétérogène. D'un côté, plusieurs enfants de professeur et d'inspecteurs, comme Martin le « rebelle », qui s'insurgeaient contre tout ce qui est trop « scolaire » tout en attachant à la note une importance presque vitale. De l'autre, un petit groupe d'élèves en grande difficulté, comme Alexia, qui a des problèmes de dyslexie grave mais beaucoup de volonté. Et entre les deux, des élèves particulièrement brillant à l'écrit, mais extrêmement timides à l'oral et avec des singularités : l'un est anglais et est arrivé en France cet été, l'autre refuse de travailler en groupe, l'autre encore, Alexandre, est excellent mais n'a aucune confiance en soi. Ce qui les rassemblait tous, malheureusement, était la peur des dictées...

## 2 La trace écrite

Cette surprise face à la peur de mes élèves, et au véritable « complexe » autour de l'orthographe, s'est rapidement transformée en une peur à double sens. Si d'un côté les élèves ont *peur d'écrire*, le professeur, lui, est dans l'angoisse de faire produire à tout prix une « trace écrite ». Pour ma part, j'ai entendu cette expression en septembre pour la première fois et je l'ai assimilée, grâce aux explications des formateurs. En simplifiant, l'on considère que c'est ce qui reste dans le classeur de l'élève comme preuve du travail fait en classe. La trace écrite est surtout au service de l'élève, de ses révisions, de son travail, mais aussi de ses parents qui peuvent ainsi le suivre. Dans l'effervescence et les nouveautés des débuts, je projetais inconsciemment la visite évaluative et me voyais confrontée au regard des parents d'élèves. Par conséquent, cette trace écrite a eu pour moi tendance à devenir le moyen de vérifier le travail du professeur, et non plus celui de l'élève.

La peur de l'élève face à l'orthographe s'est en quelque sorte transférée au début de l'année en angoisse de la trace écrite de la part du professeur. De plus, après les premières heures, je me suis rendue compte que les élèves de sixième, loin de prendre des notes tout seuls, ont besoin non seulement qu'on leur dicte clairement et lentement le peu de phrases qu'ils peuvent écrire en une heure, mais il faut encore les écrire au tableau, les répéter, annoncer le moment où il faut écrire et celui où il faut écouter.

Initialement, j'interprétais cette lenteur à prendre le stylo comme de la paresse. Mais dès que j'annonçais que l'écrit en question n'allait pas être noté ou bien que l'orthographe ne comptait pas plus que deux points, les élèves écrivaient beaucoup plus facilement, voire rapidement. Le problème commençait donc à se profiler à l'horizon : d'un côté, je devais à tout prix « produire », *les faire écrire*, de l'autre je voyais bien qu'une écriture abondante, parfaite, silencieuse et rapide ne rentrait pas dans le savoir-faire de ma classe... Je me retrouvai ainsi dans la situation décrite par D. Bucheton : « La *doxa* (...) a sévi longtemps selon laquelle toute trace écrite de l'élève devait être corrigée, aucune « faute » ne devait subsister dans les cahiers des devoirs, vitrine du travail du maître pour l'inspection et les parents. Du coup, des textes moins fréquents et plus courts sont plus contrôlables ».<sup>3</sup>

Le fantôme du CLASSEUR<sup>4</sup> commença à hanter mes cours, tellement que, débordée, j'ai photocopié et distribué les premières traces écrites (m'exposant, bien entendu, pour la suite, à la très dangereuse question des élèves : « Mais alors à quoi sert que nous écrivions ? Vous ne pouvez pas tout photocopier ? »).

## B Intuitions apaisantes

### 1 L'écriture du professeur au tableau

C'est en observant ma propre écriture au tableau que j'ai réalisé combien l'acte d'écrire est lié au « moi profond » de chacun, à ses peurs, au rapport de soi avec le

---

<sup>3</sup> article de Dominique Bucheton « L'écriture au collège » in L'École des lettres des collèges, 2003-2004, n° 13

<sup>4</sup> cf. annexe 2

monde. Ma graphie en effet, tout en restant lisible, apparaissait peu sûre d'elle, peut-être par endroit trop petite pour des élèves de sixième (qui sont, on le sait, sans pitié dans leurs jugements...). Qu'avais-je à cacher derrière cette écriture titubante ? N'était-ce pas la marque d'une crainte, celle précisément de laisser s'échapper des erreurs au tableau, espace « sacralisé », écriture *nue* aux yeux de la classe entière ? "Vont-ils accepter qu'une jeune étrangère leur enseigne leur langue maternelle, leur lexique si riche, si complexe... ?". Voilà les pensées furtives qui m'accompagnaient au tableau. Rien d'étonnant, donc, à ce que ma graphie ait été difficile au début : elle portait tout le poids de mon histoire et de ma personnalité. Mon propre rapport à l'écriture, affiché aux yeux d'une classe reflétait l'angoisse des erreurs. Comment penser qu'il n'en était pas de même pour mes élèves ? Cette faiblesse initiale a été pour moi un trésor pour comprendre l'attitude des élèves et pour réagir rapidement. Ce qui était pour moi, adulte, un petit malaise passager vite dissimulé, facilement dépassé par une simple relecture et un peu plus de confiance en moi, pouvait devenir pour ces enfants la cause d'un blocage plus conséquent.

Je compris l'importance que revêtait mon attitude et le besoin qu'avaient certains de ces enfants de me voir sûre, confiante en mon écriture, sereine dans l'acte d'écrire. Je m'appliquai dès lors à écrire plus lisiblement, avec soin, en me relisant à haute voix et en corrigeant les oublis éventuels. Ce mouvement de « retour » sur l'acte accompli, de réflexion proprement dite, leur paraissait complètement étranger dans cette **culture de l'immédiat** où ils vivent encore plus que nous. Le réflexe de relecture que j'avais sous leurs yeux, leur prouvait que l'important n'est pas d'écrire sans erreurs, mais de se corriger . Ils m'ont accompagnée tout au long de cette démarche pendant des mois (« Oh, vous écrivez bien, madame ! »). Ceci a bénéficié à Jonathan qui a des qualités d'écriture, mais qui n'a pas une belle graphie : n'aimant pas sa façon d'écrire, il rendait des devoirs toujours au-dessous de ses possibilités. Le jour où il a senti que ce n'était peut-être pas l'essentiel, il a commencé à écrire plus abondamment et sans complexes .

Cependant, si j'avais eu l'intuition de la complexité du processus de l'écriture prise dans toutes ses étapes, et du problème que cela représentait, je n'en avais pas pour autant les solutions pratiques, et le décalage avec le vécu de mes élèves restait bien présent.

## 2 Orthographe, enfance et affectivité

Les deux premières expressions écrites en classe reflètent le décalage que j'ai ressenti dans le domaine de l'écriture par rapport à mes élèves. La perception du monde, les références culturelles et imaginaires ne sont évidemment pas les mêmes.

Après les évaluation nationales, la première séquence préparait dans toutes ses activités le devoir final. Le jour du devoir, lisant le sujet au tableau, Martin me dit : « Pourquoi est-on toujours *obligés d'écrire* sur un sujet ? On ne peut pas écrire *librement* ? ». Cette remarque trouva en moi quelqu'un qui avait longuement réfléchi à la question en tant qu'élève, et il me sembla qu'une remarque de ce genre venant de l'un d'eux ne pouvait qu'être de bon augure: elle signifiait à mes yeux la marque d'une envie d'écrire. Je donnai donc un deuxième sujet « libre ». J'avais eu peut-être une bonne intuition, mais valable uniquement pour l'élève en question. Je me suis aperçue en effet que la classe entière, excepté deux élèves, s'était jetée sur le « sujet libre », attirée par une liberté qu'elle croyait avantageuse. Martin qui l'avait réclamée eut à peine le temps de terminer, le restant de la classe avait fini au bout d'une vingtaine de minutes : ils ne savaient plus quoi écrire, n'ayant rien à dire et trouvant que c'était trop difficile. Je touchai du doigt l'importance de la contrainte, des consignes précises et du cadrage, au moins formel, surtout en matière d'écriture. Comme le disent les auteurs du livre Enseigner le français au collège , « La contrainte formelle laisse l'enfant libre de son contenu, mais lui demande d'être soumis à un élément de structure. L'intérêt est que le travail est alors ressenti par l'élève comme un problème à résoudre, un défi à la réflexion, un peu comme un problème de mathématiques dont on chercherait la solution. »

La deuxième expression écrite faite en classe m'apporta une autre leçon. Pour la deuxième séquence, qui approchait le conte à travers la figure de l'ogre, en feuilletant un vieux numéro de L'école des lettres, il me sembla trouver le sujet d'expression écrite sommative qu'il me fallait et qui, apparemment, pouvait « inspirer » les élèves, les stimuler. Effectivement, ce dernier point fut atteint, mais il faut voir dans quel sens ils furent tous « inspirés »... Le sujet, qui visait l'emploi du mode injonctif et le réinvestissement des acquis sur la figure de l'ogre, était : « Un ogre invite trois de ses amis à dîner. Imagine la recette qu'il va utiliser pour préparer l'enfant qu'il va leur

servir.». Dans ma naïveté, je m’attendais à de sympathiques recettes imaginaires et humoristiques. En réalité, pendant la correction j’ai eu l’estomac révolté... voici ce que j’ai lu 27 copies durant : « Prenez l’enfant, ligotez-le, faites-le souffrir lentement et longuement, trempez-le dans l’huile bouillante, coupez-le en petite tranches avec la scie électrique... ». <sup>5</sup>

L’influence de la culture *horror* de plus en plus diffusée, jusqu’aux dessins animés, avait frappé plus loin que ce que je croyais. Initialement, j’étais presque choquée, inquiète, puis, en me souvenant de mon enfance, j’ai retrouvé l’aspect défouloir de certaines histoires enfantines, et des contes assez crus. J’ai donc pu continuer ma correction en comprenant bien que mes élèves ne prenaient pas leur texte de la même façon que moi, que leurs textes avaient, dans un certain sens, une fonction cathartique. Mais, de mon côté, la leçon avait servi : je ne prendrai plus ce genre de sujet, à moins de le vouloir pour des raisons bien précises.

Ces deux expériences m’ont aidée à prendre conscience de la valeur profonde de l’acte d’écriture, surtout chez l’enfant, qui a peut-être moins de réserves que l’adulte, moins de filtres ou dédales de la conscience. J’ai commencé à comprendre que les personnes avec qui et pour qui je travaillais -on l’oublie facilement- sont véritablement des enfants, et non des adultes, ni même des adolescents. Il me fallait cerner avec précision leur âge, leur maturité, pour pouvoir comprendre et approfondir la logique de leur monde, les lois qui le régissent, différentes sans doute de celles de ma propre enfance. Les lois en question sont beaucoup plus primaires, moins cachées que celles du monde des adultes et des « grands » dans lequel je suis plongée surtout depuis les études (qui réduisent l’être souvent à la seule vie intellectuelle), mais non pour autant moins délicates. C’est pourquoi je me suis attachée à rechercher les mécanismes du processus d’écriture chez mes élèves, de leur rapport à l’écrit, à la langue. J’ai voulu remonter à l’origine de cette peur de l’orthographe pour inspirer chez eux le besoin et le goût d’écrire.

---

<sup>5</sup> cf. annexe 3 : autre exemple de devoir d’un élève

## C Comprendre et se faire comprendre en France à l'âge de onze ans au début du troisième millénaire

### 1 Les élèves face à la spécificité de la langue française

Quand je suis arrivée en France - j'avais l'âge de mes élèves, c'est pourquoi je me permets d'en parler - j'ai découvert qu'il n'y avait pas *une* langue française, mais plusieurs versions du français. Certes, la langue écrite que j'avais étudiée à travers les auteurs littéraires côtoyait, comme dans tout pays, un grand nombre de variantes dialectales (facteur géographique) et se déclinait selon différents registres soutenus ou familiaux (facteur social).

Mais ce qui me sembla être la véritable spécificité du français, fut de voir se multiplier autour de moi des langages parallèles non reconnus officiellement : l'argot, le *verlan*, l'écriture phonétique ou en abrégé utilisée pour prendre des notes, plus ou moins personnalisées. Cette multiplication des langues en sourdine est un phénomène propre à la langue française. Ce potentiel de transformation réside dans le fait qu'en français un même son peut s'écrire de multiples façons <sup>6</sup>, alors qu'en italien, par exemple, il y a presque une coïncidence totale entre écriture et prononciation : à un son correspond une lettre (ou à un phonème correspond un seul signe ou graphe, voire morphème). La langue française donc est déjà en soi une langue qui nécessite plus de temps d'apprentissage, si on la compare à d'autres langues européennes.

L'élève qui va aujourd'hui au collège en France ne vit pas la même situation que pouvaient vivre ses parents ou même ses grands frères. La langue française vit un moment particulier, peut-être de transition, en tout cas de diversification, de stratification : l'élève de sixième parle une langue et en lit une autre, en écrit une autre encore. C'est un phénomène qui a toujours existé, certes, avec cette particularité cependant du français par rapport aux autres langues : l'écrit n'est pas la même chose que le prononcé. Il faut se rendre à l'évidence que les apports techniques depuis cinq à sept ans ont remarquablement modifié le rapport à l'écriture. L'on voit naître en effet l'écriture « texto » (qui n'a rien de la technique de l'abréviation, utilisée par chaque

---

<sup>6</sup> cf. annexe 4 sur les transcriptions graphiques possibles du mot « clairement »

étudiant et qui respecte une certaine logique grammaticale). Celle-ci préfère à la logique orthographique, voire syntaxique, la logique phonétique et l'économie des caractères. À ce phénomène s'ajoutent les différentes occasions de ce type de « para-écriture » : le *chat*, les e-mails, les jeux de mots publicitaires, les termes francisées de toute une série d'émissions télé importées, les graffitis sur les murs, les logos...<sup>7</sup>

Les enfants sont cependant conscients de la « non validité » officielle de ce langage, non reconnu par les parents, et se retrouvent sûrement plus que leurs aînés confrontés à une situation d'écrasement entre deux mondes : d'un côté leur langage, de l'autre le langage non maternel écrit et à écrire, celui de la contrainte, du « *par cœur* », du devoir, des « fautes d'orthographe ». Ils en ressentent un décalage avec le français « correct » semblable à celui que pouvaient vivre nos aînés pris entre le français enseigné à l'école et leur patois. Il ne faut donc pas s'étonner de la lourde charge qu'il leur semble devoir porter et de l'angoisse qui en découle. Le plus souvent, ils perçoivent le collège, ou en tout cas, tout milieu scolarisé, comme synonyme de ce monde qui leur fait peur et qu'ils veulent défier. Non habitués au concept d'*orthographe* (juste écriture) ils rentrent en fait dans une logique de parcimonie, de phonétique, de ce qu'on pourrait appeler « *économico-graphie* ». <sup>8</sup> Pour l'élève de sixième, le français « correct » est en partie une langue étrangère qui l'attire (c'est la « vraie langue », celle des grands, qui fait accéder à la reconnaissance sociale et riche en vocabulaire) et qui l'effraie en même temps, par ses règles inconnues, sa complexité. Or, le jour de la rentrée, c'est par cette même langue qu'il va devoir se présenter au professeur, à l'écrit encore plus qu'à l'oral.

## 2 Nouvelles technologies, nouveau langage

C'est dans cette lignée, je pense, que vient s'inscrire celle qu'on appelle aujourd'hui l'écriture « texto ». Celle-ci est le fruit de deux phénomènes parallèles. Le premier est l'écart qui se creuse de plus en plus entre la langue parlée, qui obéit à certaines règles phonétiques (un son= un signe) et la langue écrite qui prend en compte des facteurs historiques, étymologiques. Le second naît des innovations techniques et

---

<sup>7</sup> cf. annexe 5, exemple d'un e-mail d'une élève de sixième. Authentique.

<sup>8</sup> Veuillez pardonner ce néologisme

des contraintes qu'elles amènent : deux principalement. L'un touche à Internet : le mail, mais surtout le *chat* qui amène la contrainte du temps : il faut écrire vite, puisque c'est une écriture « en direct ». L'autre est le téléphone portable qui donne la possibilité d'envoyer de petits messages écrits. Ceux-ci apportent la contrainte quantitative et donc économique : un « texto » peut contenir un nombre précis de caractères et si on le dépasse, on paye plus. Ces deux contraintes, comme toute contrainte, ont rempli leur rôle de « borne créative ».

Ce langage pourtant ne naît pas *ex nihilo*. Il s'inspire beaucoup de l'écriture en abrégé, ou en phonétique, semblable à celle de la prise de notes. Ainsi, il est *personnel* car chacun adopte sa logique pour abrégé ou pour restituer un son, mais *universel* (pour les Français ) puisqu'il obéit aux règles phonétiques et se doit de se faire lire par tous. C'est en fait un excellent exercice de cryptage et décryptage. La règle fondamentale reste celle de l'économie ( l'on choisit la graphie qui demande le moins de caractères). C'est la règle qui existe en phonétique (règle du moindre effort).

D.Bucheton fait remarquer l'influence de cette pratique sur l'écriture scolaire : « Faire écrire beaucoup, à chaque cours et à la maison, demande à l'évidence un certain relâchement du maître sur les normes et codes divers. Mais jusqu'où lâcher prise ? A ne pas contrôler la multitude d'écrits demandés aujourd'hui dans toutes les disciplines, on court le risque de voir apparaître chez les élèves un rapport à la norme pour le moins approximatif et flottant, une écriture plus proche des codes graphiques et orthographiques des SMS, une écriture scolaire proche de leurs pratiques privées. »

J'étais loin d'imaginer à quel point les technologies nouvelles –et elles vont se développer de plus en plus et toujours plus rapidement- sont présentes dans le monde de ces enfants. Â mon âge, je suis fière d'avoir appris à utiliser Internet... mes élèves, eux, peuvent me prendre en photo à n'importe quel moment du cours et l'envoyer *via* leur portable à l'autre bout du monde...

# II

## *Expériences de remédiation*

## II Expériences de remédiation

A « Cher professeur je t'écris... » : écrire aux élèves, écrire pour les élèves, faire écrire les élèves.

« On sait que l'écriture électronique à mi-chemin entre l'oral et l'écrit, qui privilégie la célérité des échanges au sein d'une communauté via les réseaux, est motivée par une recherche essentiellement identitaire. », affirme Dominique Bucheton dans l'article cité plus haut. Cette réflexion met le doigt sur un fait souvent occulté dans la routine de l'enseignement, mais d'une importance capitale : les élèves à cet âge là demandent une reconnaissance plus existentielle que purement intellectuelle. Ils veulent surtout prouver à l'enseignant et aux autres qu'*ils existent*, qu'ils communiquent. À la lecture de la remarque de D. Bucheton et par intuition, j'ai pensé que l'enseignement est échange et communication avant d'être transmission. Le rapport personnel instauré avec les élèves ainsi que l'enthousiasme du professeur, sont les principes les plus importants. C'est dans cette perspective que je conçois **tout écrit** comme un moyen de communiquer avec mes élèves. Le tableau, les copies, les exercices relevés, corrigés, et annotés deviennent une « navette » entre l'élève et le professeur, des questions-réponses les plus fréquentes possible. Le tout premier exercice que j'ai donné en septembre, avant les évaluations nationales, était d'écrire la fin du texte « Le chat » de B. Friot (Histoires pressées). Ceci m'a permis, d'une part, de prendre un premier contact avec l'imagination et l'écriture de chacun, d'autre part, d'écrire des remarques individuelles et personnalisées, des encouragements, des conseils, sans noter leurs textes. Ce premier travail, assez long, certes, leur a donné un élan qui les a portés jusqu'en novembre : c'est le fruit de l'enthousiasme qui naît lorsqu'on se sent suivi, aidé, observé. L'identité et l'écriture sont deux dimensions sûrement imbriquées, car elles touchent toutes deux à des domaines intimes de l'être.

Cette écriture doit se décliner sous différentes formes. Voyons-en les expériences tentées.

## 1 L'écrit préparé, l'écrit préparant

Avant d'arriver à un produit qui se prétend fini, le texte écrit d'un élève doit passer par plusieurs étapes. Il doit être préparé.

Or, un façon de « faire digérer » l'écrit aux élèves, qui restaient après les premiers mois encore très réticents à l'effort d'écrire, me semblait être celle d'inverser les données, et de « déguiser » l'écrit préparé en écrit « préparant » à l'oral. L'objectif de la séquence était de raconter une légende explicative à la classe.<sup>9</sup> Je demandai de préparer par écrit le texte, ou les notes qui servaient de support pour le passage oral. Dans ce but, j'avais distribué une « fiche d'aide à l'oral » qu'ils devaient remplir à la maison.<sup>10</sup> L'expérience se révéla intéressante, mais avec des erreurs à ne pas refaire. Les élèves avaient écrit avec entrain à l'idée de raconter leur histoire devant la classe. Leur écriture était abondante et libre, car non soumise au contrôle de la langue ni à mon regard direct (seul l'oral était pris en compte). Cependant, je n'avais pas bien mesuré leur rapport aux notes, et lors du passage oral, je me rendis compte qu'ils ne pouvaient être indépendants de leur texte : ils le lisaient, le récitaient par cœur, ou s'en éloignaient complètement. La « prise de notes » comme support pour l'oral n'était pas un savoir-faire qui leur était accessible.

J'ai néanmoins répété l'exercice plus loin dans l'année, lors d'une séance de lecture d'image. Comme parodie de la figure de l'ogre, nous avons étudié une séquence du film d'animation « Shreck », et j'ai simplement demandé à la classe d'écrire rapidement sur une feuille, pendant la vision, les quelques mots qui leur serviraient de rappel pour les éventuelles questions à me poser après. Le résultat était décevant, faute de consignes précises, mais j'étais de plus en plus convaincue de la nécessité de ce *retour sur l'écriture* comme outil pour l'oral. Enfin, les résultats arrivèrent lors de la vision de diapositives en prolongement de la séquence sur L'Odyssée. Les images étaient des vases grecs représentant différents épisodes du livre étudié, les élèves devaient les observer, les décrire, leur donner un titre en s'inspirant des épisodes connus et lus en classe. Cet exercice fut mené avec succès.

---

<sup>9</sup> cf. annexe 6

<sup>10</sup> cf. . annexe 7

Toutefois l'écrit est aussi lui-même l'objectif de la préparation, lorsqu'il est en fin de séquence. Il est donc important qu'il soit solennisé, pour faire face au modèle moderne de l'écriture « de l'immédiat ». Avec Internet en effet aujourd'hui on peut transformer le proverbe latin *verba volant, scripta manent* en : *cum verba, tum scripta volant...* même dans un sens strictement technique... ! Sécuriser les élèves pendant le déroulement de la séquence, leur donner tous les éléments pour le devoir écrit final (les consignes, les notions étudiées et révisées ensemble, les exercices pour s'entraîner), permet qu'ils ne perçoivent plus l'écrit comme le domaine d'une peur, mais celui d'un investissement personnel, d'un défi proportionné à leurs forces, d'un plaisir.

## 2 La réécriture

C'est pourquoi, dès le début, j'ai accordé une grande importance au brouillon et on a vu en classe les quatre « gestes » possibles du brouillon.<sup>11</sup> Chaque fois que possible, j'ai préféré suivre le conseil des formateurs : faire revenir les élèves sur leur brouillon non immédiatement, mais quelques heures après, voire le lendemain, pour leur laisser prendre la distance nécessaire. Il est important de rétablir l'importance de cette pratique trop souvent supplantée par l'idéal d'une rédaction parfaite, comme l'explique l'Ecole des lettres des collègues n°13 : « Fondé sur la prégnance de l'*élocutio*, il [le modèle de la rédaction] remonte à la III République. Il reste solidement installé dans les convictions pédagogiques des élèves, des parents et des enseignants. Il repose sur l'idée que l'écriture suppose la transcription d'une pensée qui lui préexiste. **Le brouillon est presque une activité honteuse réservée aux plus faibles** (...). Copie, dictée et production orale « *écrivable* » sont les exercices d'apprentissage. La rédaction qui était un point d'aboutissement pour ce qui correspond au collègue aujourd'hui est en fait un moyen de contrôler l'orthographe et la syntaxe qui n'évalue l'invention que par des vagues annotations ». Loin de cette vision, j'ai essayé d'apprendre aux élèves la relecture et l'autocorrection.

Toutes les séances doivent amener à l'écrit final et celui-ci est à son tour divisé en plusieurs phases. Comme l'expliquent les travaux de D. Bucheton, « deux types de production écrite doivent être clairement identifiés : le texte de travail et le texte pour la

---

<sup>11</sup> cf. annexes 8 et 9

diffusion. Le premier est un texte que nous appelons « intermédiaire », l'autre, plus construit, a pour visée d'aller à la rencontre des autres et d'être, pour ce faire, suffisamment achevé pour être compris et apprécié. (...) Il est clair que les textes intermédiaires ne recèlent pas les mêmes normes, les mêmes problèmes de mise en mots, les mêmes règles sémantiques et linguistiques qu'un texte définitif. L'activité essentielle est celle de la réécriture qu'il ne faut pas confondre avec la révision et la correction »

La réécriture sert à préparer l'écrit noté, mais elle peut être aussi un exercice à part entière. Il m'est arrivé par exemple de donner comme devoir à la maison de reformuler avec ses propres mots la trace écrite dictée par un élève un fin de cours. Une autre fois, les élèves devaient écrire à deux la suite d'un texte, et le recopier individuellement.

### 3 L'écriture de groupe

Cette dernière pratique de l'écriture à plusieurs est celle qui a profité le plus à ma classe de sixième. Voyant les grands progrès qu'elle a fait faire à mes élèves, je l'ai vite adoptée et pratiquée régulièrement. Globalement, le rôle de l'écriture collective est de faire porter le regard de l'élève sur le produit fini, plus que sur l'individu même, puisque c'est le produit de plusieurs. On est obligés de se mettre d'accord, de choisir. C'est aussi un exercice éducatif, un entraînement à la réflexion proprement dite, au miroir. La première tentative a été facilitée par le sujet : la consigne était d'écrire un questionnaire humoristique. Les groupes s'étaient constitués par affinités, et le résultat était très encourageant. Par la suite, j'ai essayé de varier les critères de constitution des groupes. Le problème rencontré cette première fois, et pendant longtemps après, a été celui des élèves qui ont refusé d'écrire avec les autres. Tel le cas d'Alexia, complètement isolée en début d'année et refusant toute collaboration avec n'importe quel camarade. Cependant, petit à petit, voyant les beaux résultats des groupes, facilités par les connaissances des uns et des autres réunis, par l'échange, par les relectures croisées, elle a fini par se convaincre « qu'à plusieurs on est plus forts » et s'est intégrée aux groupes.

Les travaux d'écriture en groupe ont abouti à des textes écrits à plusieurs et recopiés individuellement, à des tableaux complétés, à des dialogues en différents registres de langue mis en scène après et, enfin, à un petit recueil de poèmes. Cette dernière expérience s'est révélée être la solution que je cherchais à une situation qui

m'avait laissée désemparée. Au moment d'aborder la poésie, en effet, les élèves m'ont renvoyé l'image qu'ils en avaient et à laquelle je ne m'attendais pas : tous les jugements qu'ils formulaient sur le genre poétique étaient négatifs. Je n'en voyais pas les raisons. J'ai alors pensé que je ne pouvais pas combattre cet *a priori* par un discours magistral, mais qu'il fallait leur donner en main la possibilité d'éprouver en première personne la satisfaction d'avoir créé un texte poétique. Partant de l'exemple des « textos », qui ne peuvent contenir plus d'un nombre préfixé de caractères, je voulais les amener à comprendre la contrainte syllabique et rythmique des vers. Par groupes, ils devaient compléter le « Poème élastique ».<sup>12</sup> Sur le moment, la tâche leur paraissait insurmontable. J'ai dû combattre pour les convaincre du contraire, et le lendemain j'ai distribué à chacun un tout petit recueil carré et agrafé... quelle était leur surprise quand ils ont découvert que c'étaient leurs productions ! La fierté de leur travail fut plus forte que leur *a priori* négatif sur la poésie.

#### 4 Ecrits socialisés

Une autre façon de surmonter leur peur et leur ennui face à l'écriture a été de finaliser leurs écrits. En effet, les auteurs de L'enseignement du français au collège expliquent que « L'efficacité des apprentissages augmente sensiblement lorsque l'élève *comprend ce qu'on lui demande de faire et pourquoi on le lui demande*. Un enseignement destiné à de jeunes élèves, que l'on ne peut pas toujours motiver « à la note », pas encore à « l'examen », et faiblement à « l'orientation », doit motiver « au sens » et cette obligation est la bienvenue. Il est donc essentiel que l'élève sache où on veut le mener (et pour cela il faut avoir fixé une direction), ce qu'on veut lui faire étudier et, surtout, quelle est l'utilité des apprentissages programmés en classe. »

Un écrit qui « sert » à autre chose qu'à être seulement évalué est fortement apprécié par les élèves. De cette réflexion est née l'idée de faire restituer les lectures cursives par une lettre adressée à la classe ou au professeur. Martin, par exemple, enfant d'un inspecteur et d'une enseignante de français, voulait sortir de tout ce qui était trop « scolaire », et s'est amusé à écrire de vraies lettres, à parodier les adresses

---

<sup>12</sup> cf. annexe 10

et les timbres sur l'enveloppe. Étant trop attaché à la note, il fallait dédramatiser pour lui ce contexte.

## 5 L'importance des déclencheurs de l'écrit

« L'apprentissage de l'expression écrite au collège se déroule trop souvent dans le cadre de la phrase et à l'intérieur de la langue. (...) Dans les domaines grammaticaux, lexicaux et orthographiques, une approche combinant discours, texte et phrase, ouvrirait de plus larges perspectives. [Il faut] souligner les articulations *possibles* entre des niveaux d'analyse complémentaires et établir des combinaisons entre macro-structures discursives et textuelles et micro-structures phrastiques... de façon à affirmer, le plus nettement possible, la plus grande cohérence que peut acquérir une didactique de l'écriture recentrée autour de ces trois niveaux. ». Ainsi les auteurs d'Enseigner le français au collège soulignent la nécessité d'ouvrir la pratique de l'écriture à d'autres dimensions que celle de la langue.

De fait, pouvoir établir des liens entre l'écrit et l'oral, la lecture d'image, etc. profite à la motivation des élèves, à leur investissement, surtout dans l'écriture d'invention. J'ai instinctivement voulu valoriser leur imagination que je trouvais très féconde. Les jeux de rôle, par exemple, ont été le moyen pour eux de comprendre la notion de situation d'énonciation. De même, par une simulation globale, nous avons étudié les registres de langue. Quant au lien entre écriture et image, en début d'année, je leur avais demandé de dessiner un petit calligramme après en avoir expliqué le principe, et ils ont tous fait de très beaux calligrammes, pleins d'imagination, de ferveur, d'envie d'apprendre et de raconter. Nous avons ainsi établi des ponts entre le dessin, la musique, la mémoire : en coïncidence avec leur travail en arts plastiques, nous avons écrit des textes décrivant la forme de leurs initiales.

## B N'avoir d'yeux que pour la langue

### 1 La place de la langue dans les exercices d'écriture...

Dans le choix de cette démarche pédagogique qui donne le goût d'écrire aux élèves, il faut trouver la place de l'enseignement de la langue et son évaluation. Les élèves n'ont d'yeux que pour elle, car ils savent, par les parents, que pour se faire comprendre, il faut écrire correctement. Or, pour eux, ce n'est pas une écriture naturelle, une écriture du cœur. Ils comprennent bien cependant la notion de « registre ». Ils s'amuse à parodier le registre bas comme le haut : pour eux, ce sont de « fausses langues », non sincères, comme des masques, des rôles sociaux. Ils aiment de la même façon les langues étrangères et s'intéressent au sens caché des mots. C'est ce qui peut les amener à aimer la logique grammaticale des mots. Une fois, par exemple, j'ai été amenée à leur expliquer le fonctionnement du « verlan », qu'ils croyaient une langue à part entière, sans en connaître la logique.<sup>13</sup> Je leur ai donné l'exemple du verbe « vénérer » qui existe en français, mais sous un tout autre sens. Ils ont alors compris les risques de confusion, et les raisons de la non validité officielle d'un tel langage. J'ai alors pu commencer une séance de langue avec des élèves davantage motivés.

### 2 ... et comment l'évaluer

De la même manière que pour l'écrit en général, « au collège, l'étude de la langue n'est pas un fin en soi, mais elle est subordonnée à l'objectif de la maîtrise des discours. Elle se fonde donc sur la prise en compte des situations de communication. Dans la pratique, elle est liée à la lecture, à l'écriture et à l'expression orale. » (Un nouveau contrat pour l'école cf. bibliographie). Dans cette perspective et suivant les conseils reçus à l'IUFM, je n'ai accordé que quelques points de langue à chaque devoir, et avec des consignes bien précises, pour ne pas « tout » corriger. Pour les élèves en effet, dit

---

<sup>13</sup> cf. annexe 11

Nina Catach, « apprendre l'orthographe est une tâche ingrate et frustrante ». On ne saurait concentrer cette tâche en une seule fois... De fait, après avoir lu la remarque qui suit (tirée du livre que j'ai apprécié par ailleurs), j'ai vu que dans la réalité les choses sont loin d'être ainsi : « ils parlent et lisent le français bien avant que d'être au collège et ils ont acquis une capacité qui se révèle tout à fait fiable ».<sup>14</sup>

L'exercice de la dictée est un cas particulier, écrivent les auteurs du même livre : « problème incontournable de l'orthographe, avec laquelle elle est souvent confondue, elle est le centre d'attaques répétées focalisées autour de deux axes :

- le domaine psychologique : lieu d'insécurité pour l'élève médiocre, symbole de ses échecs répétés, valorisant les « fautes » (presque le péché !), elle ne saurait mettre celui qui apprend dans des dispositions d'esprit aptes à l'encourager ni à favoriser ses progrès ;

- le domaine linguistique : réduire l'attention orthographique de l'élève aux seules minutes de dictée, c'est, d'une certaine façon, l'encourager à ne pas faire attention dans les autres situations, pourtant largement majoritaires. De plus, la multitude des problèmes susceptibles d'être rencontrés réduit vite à néant, pour ce qui est de la note, les efforts de l'enfant faible qui cherche à progresser en utilisant ses connaissances toutes fraîches.

Il est donc intéressant de se libérer quelque peu de ces exercices canoniques, de ces formes d'écriture aux artifices bien connus, et de chercher des solutions pour que l'élève devienne producteur de discours authentiques. »

### 3 Exercices et démarches tentées ou à tenter.

La langue n'est pas toujours synonyme d'écriture. Elle peut, au contraire, être une réflexion. La dictée traditionnelle peut alors être doublée d'autres exercices (dont des exemples concrets sont parmi les annexes).

La cacographie a donné satisfaction à mes élèves qui ont l'impression d'être plus actifs que d'habitude. J'ai demandé à ma sœur de 13 ans de recopier un texte en glissant les erreurs que j'avais préparées, en rapport avec l'étude du passé simple qu'on avait faite.<sup>15</sup>

---

<sup>14</sup> page 71 d' Enseigner le français au collège, cf. bibliographie.

<sup>15</sup> cf. annexes 12 et 13

D'autres exercices m'ont été proposés que je n'ai pas encore eu l'occasion de tenter, mais qui me semblent intéressants : la dictée préparée, la dictée dialoguée, la « phrase du jour ». En ligne générale, je leur laisse consulter des fiches pendant les devoirs.<sup>16</sup>

## C Aider les élèves le plus en difficulté

### 1 Écriture de soi

On n'écrit pas à douze ans comme on écrit à vingt, à trente ou soixante. Pour l'adulte, l'écriture est parfois écriture de soi<sup>17</sup>, et c'est une écriture dense d'affect, de vécu, d'intimité. C'est un domaine complexe plein de non-dits qui veulent beaucoup dire de soi. L'écriture d'enfance est encore plus délicate : elle a la même densité de sens, mais elle garde la transparence, la clarté, la simplicité typique de l'enfance. Toute écriture d'enfance est une écriture de soi. L'enfant qui s'investit affectivement, émotionnellement dans un écrit, se souviendra de cet écrit toute sa vie. Même s'il ne se souvient pas précisément de ce qu'il y a écrit, il va garder et cristalliser l'émotion qu'il a éprouvée lors de cet investissement. Le plus souvent, cet écrit investi est celui de l'école, puisqu'à la différence du journal intime-défouloir, c'est un écrit qui *sait* le regard de l'autre sur soi. Le regard de l'autre, le professeur et son appréciation, sont très marquants pour l'enfant qui va idéaliser sa propre production. La confiance du professeur dans l'écrit de l'élève-enfant est indispensable à l'éducation du goût à l'écriture. On pourrait dire que pour qu'il y ait goût à écrire il doit y avoir investissement de soi, de son « je » profond.

Ces réflexions sur l'écriture de soi m'ont aidée à affronter une situation un peu particulière. Au début de l'année, on m'avait signalé la présence dans ma classe de deux élèves gravement dyslexiques. Puis, lors d'une rencontre avec la mère d'Alexia, il s'est avéré qu'une elle était gravement dyslexique, mais ne l'avait pas déclaré et

---

<sup>16</sup> cf. annexes 14 et 15

<sup>17</sup> cf. annexe 16

n'était plus suivie, par un effet de « trop plein » et par nécessité de ne pas l'exaspérer. Un quatrième dyslexique léger a été signalé par la spécialiste au milieu de l'année, et un cinquième plus tard, même si léger. La classe que je suis a donc une forte proportion d'élèves en difficulté de dysorthographe. Avec ces élèves il faut prendre des mesures particulières : pour eux l'écriture est une souffrance. Vu le nombre important d'élèves dans plus ou moins la même situation, je me suis posée la question de comment pouvoir *systematiser* l'aide que je pouvais leur apporter. En relation avec l'écriture *investie* dont je parlais plus haut, voici les phrases de D. Bucheton, qui, tout comme les conseils reçus à L'IUFM, m'ont éclairée sur la démarche à suivre : « L'écriture scolaire n'est pas le seul modèle de référence et les rapports à l'écriture des élèves se comprennent mieux si on les met en relation avec leurs pratiques d'écriture personnelle. Chez les élèves les moins à l'aise dans l'écriture scolaire, l'investissement de l'écriture personnelle pourrait constituer une piste didactique pour un réinvestissement de l'écriture scolaire.(...) L'utilisation des technologies de l'information et de la communication, traitement de texte, production hyper-textuelle et pratiques de communication électronique (TICE), permet aussi d'instrumentaliser les pratiques d'écritures scolaires. »

## 2 L'importance de la présentation

C'est l'utilisation du traitement de texte qui a permis à ces élèves de prendre confiance en eux et goût à l'écriture. Dans les devoirs en classe, j'ai instauré avec eux un petit contrat selon lequel la présentation de leur copie compte plus que pour les autres: ayant par ailleurs ces qualités, ils en tirent avantage, et, surtout, rendent leur activité plus satisfaisante. Ils étaient confrontés en début d'année à la difficulté de se relire, à cause d'une écriture illisible, petite... comme si « ce qui est tracé est tracé », et que c'était le rôle du professeur de le déchiffrer, d'en découvrir le sens caché. Leur graphie presque incise sur la page faisait l'effet de traces de pas laissées sur le sable, de ce qu'on a appelé plus haut la « recherche identitaire ». La démarche n'est pas d'identifier le français à l'orthographe, mais à la richesse des mots et à leur forme : *comment* on dit une chose, *dit* la chose même.

L'importance que j'ai donnée au rangement des classeurs va dans le même sens : il montre que l'écriture est ordre.

Pour ceux qui est de l'évaluation de la langue, avec le conseil des formateurs et pour dédramatiser, j'ai mis en place les « copies à note provisoire » : sous promesse d'une note que je leur laisse « miroiter », je leur propose de reprendre la copie et de corriger les erreurs d'un passage sélectionné.

Ces élèves ont tiré profit également des travaux de groupe : la recherche d'idées à plusieurs et la relecture entre eux avant d'être notés (par un espèce de « parrainage » avec un élève plus fort ), leur donne une sérénité non négligeable.

### 3 Lecture et écriture

Le professeur de lettres peut se reconnaître dans quelques élèves qui ont la plume facile et qui n'ont pas peur de se laisser « traverser » par leur écriture. Mais les autres profils d'élèves en difficulté, il doit les connaître et apprendre à les aider.

Dans notre société l'écrit coïncide souvent avec la pensée, la méditation. Il s'identifie à la communication. En Occident, on pense par l'écriture, on *trouve* par l'écriture (valeur heuristique de l'écrit). Avec le temps, on acquiert des réflexes de lettres et l'on pense avec des mots, souvent écrits - surtout en français où l'on a besoin de se *dire* la graphie de certains mots pour se comprendre-. La compréhension passe par l'écrit. Or, face à cette « indispensable » graphie, et surtout *ortho*-graphie, ces élèves en difficulté ressentent ce qu'on éprouve lorsqu'on n'arrive pas à extérioriser, transmettre, manifester ses sentiments. Lorsqu'on manque de lucidité, de retour sur ce qu'on a écrit, on refuse d'y revenir, c'est une lourdeur qui engendre la difficulté de la réécriture, du brouillon. On veut garder l'écrit à l'état sauvage, comme sur le « *chat* ». D'où l'aspect essentiel du lien entre écriture et lecture : pour ces élèves en effet, *pouvoir écrire*, c'est aussi *savoir se relire*. « Dans un constant souci d'établir des interactions entre la lecture et l'écriture, il faut alterner ces activités de production et de réception des textes, soit pour mettre en place les notions, soit pour les finaliser et en valider la pertinence dans des travaux ultérieurs d'écriture ou d'analyse des textes. » (Séquences didactiques en français au collège)

# III

*Echecs, réussites, espoirs*

### III Echecs, réussites, espoirs

#### A Malgré les erreurs commises...

Parmi les expériences tentées, la pratique du « cahier graffiti » me pousse à un bilan plutôt négatif. Il s'agit d'une idée qu'on nous a transmise à l'IUFM et que je trouve tant intéressante pour le professeur, qu'enthousiasmante pour la classe. Elle doit obéir cependant à des conditions bien précises, que je n'ai peut-être pas su mettre assez tôt. Le principe est d'offrir à la classe un cahier (cet acte a beaucoup touché mes élèves, qui l'ont pris comme un véritable cadeau), qui soit lieu d'une écriture « libre et libérée ». Chacun peut y écrire, le professeur ne corrige pas, les parents ne doivent pas le lire. Il suffit de mettre la date et d'écrire ce qu'on veut, en le faisant circuler. On peut ne pas signer. Le fruit de cette pratique devrait être la possibilité donnée à certains élèves d'écrire librement, sans honte, et pour communiquer avec les autres. Or, la réalité de ma classe a fait dévier quelque peu ce projet. Au début, l'initiative a enthousiasmé les élèves qui se sont appropriés le cahier; ils l'ont décoré, nommé à leur guise « cahier-graphique » et l'on immédiatement adopté comme lieu d'écriture et de « vie de classe ». Mais à ma grande déception, au bout de deux mois, ce cahier était devenu le défouloir de gros mots, de dégradation, et le domaine restreint de certains. Je m'efforçai de le distribuer équitablement, mais seulement le groupe qui l'avait monopolisé écrivait, le reste se contentait de le lire. J'ai été obligée de le censurer en agrafant certaines pages et je leur ai fait remarquer que c'était dommage. Je l'ai relancé en leur faisant une proposition de « convivialité », en me disant qu'à défaut d'un lieu d'écriture il pouvait être l'occasion de s'organiser pour souder le groupe classe. Comme je le craignais, cela n'a servi à rien : le cahier n'a plus été écrit pendant un mois et il connaît maintenant une période de désolation. Pour ma part, j'ai abandonné l'espoir d'y voir écrit autre chose que ce qui a été déjà écrit. L'an prochain, si je reprends cette pratique, je fixerai avec beaucoup plus de rigueur les règles à suivre, en le sortant un peu moins du cadre scolaire.

## B ...la satisfaction de donner le goût d'écrire aux élèves...

Le cas d'Alexandre représente pour moi un des bilans positifs de cette année. C'est un élève que j'avais remarqué en septembre par son écriture, que je trouvais « différente » de celle des autres : des phrases construites, rythmées, un vocabulaire riche et précis à la fois, une imagination débordante et mélancolique. Cependant, énormément d'erreurs d'orthographe et d'inattention. Un jour, comme souvent dans le cadre de l'écrit-navette que j'ai instauré entre mes élèves et moi, j'ai demandé à chacun d'écrire sur un quart de feuille ce qu'ils aimaient et ce qu'ils n'aimaient pas dans le cours de français (une sorte de retour sur ma pratique). À ma surprise, Alexandre écrivit qu'il aimait tout en français sauf lorsqu'il s'agissait de prendre un stylo pour écrire.<sup>18</sup> Très étonnée, je pensai initialement que c'était une façon de « faire le précieux », de « jouer à l'artiste », puisqu'il devait bien deviner que je l'avais remarqué. Puis, en parlant avec lui, je m'aperçus qu'il n'était nullement conscient de ses capacités stylistiques d'écriture, qu'il se trouve nul en français (à cause de l'orthographe qui lui fait perdre, il est vrai, des points), que pour lui l'acte d'écrire n'est pas un plaisir, mais au contraire une sorte de nécessité plus forte que lui, une souffrance. Ne voulant pas rentrer dans le domaine trop délicat des causes « privées » des comportements (pourquoi cette mélancolie, ce silence en classe, comme s'il s'absentait de temps en temps ? pourquoi ce manque absolu de confiance en soi ? pourquoi ces écrits sans brouillons, sans une rature, et qu'il oubliait de rendre ?), je voulus lui montrer que l'écriture pouvait être pour lui un domaine « neutre », de libération de cette souffrance, de dépassement, et qu'il en avait tout à fait la capacité. En prenant le stylo, il sortait de lui, il entrait dans un lieu où il n'y a pas de jugement, de mépris, d'incompréhension. Pour lui, écrire pouvait devenir un plaisir, une affirmation de soi, et non un effacement. J'ai insisté plusieurs fois sur la beauté de son écriture, sur le plaisir qu'on pouvait avoir en lisant ses devoirs. Peu à peu, Alexandre a pris plus de confiance en lui en français et fait aussi beaucoup moins d'erreurs. Ses écrits sont plus insoucians, plus légers, plus enfantins : il sourit plus en classe, il est moins mélancolique. Son style est toujours agréable, et surtout, il a compris ce qu'est le goût d'écrire.

---

<sup>18</sup> cf. annexe 17

## C ...engendre des attentes et l'espoir pour le futur.

Tous les élèves bien sûr ne sont pas comme Alexandre : dans le groupe il y a des Martin, et des Alexia. Trouver la démarche pour chacun est ce qui engendre le plus de difficultés, mais aussi ce qui porte les meilleurs fruits. Mon espoir pour le futur est de pouvoir acquérir cette capacité d'adaptation aux élèves, de leur amener l'aide nécessaire et personnelle, pour qu'ils puissent découvrir la beauté de la langue française, et aussi de l'orthographe. La langue évolue, c'est un fait indéniable. Pour certains parmi les élèves que j'aurai, le français ne sera pas leur langue maternelle, mais elle endossera tout de même un important rôle social. Faire découvrir la beauté et l'utilité du français devra passer par plusieurs démarches. L'an prochain je vais être plus rigoureuse dans mes exigences, mais celles-ci seront aussi plus ciblées<sup>19</sup>. De même, je changerai l'organisation du classeur. Je reprendrai la pratique de l'écrit-navette, je tenterai des exercices innovants pour l'apprentissage de l'orthographe. J'essayerai de leur faire maîtriser certains des réflexes de présentation, ce qui est utile dans un monde où ils sont de plus en plus jugés sur une façade. Mais surtout, je tenterai de ne pas perdre l'enthousiasme, qui les motive principalement.

Les faire écrire le plus possible leur montrera peut-être qu'ils peuvent avoir un retour sur eux-mêmes, que leur miroir peut être fait de mots.

---

<sup>19</sup> cf annexes 18, 19 et 20

## Conclusion

Les élèves de sixième savent utiliser des moyens de communication qui demandent des savoirs-faire écrits : les téléphones portables, l'ordinateur, Internet. Ces nouvelles technologies présentent des contraintes qui poussent les élèves à utiliser une langue plus ou moins codifiée, mais qui engendre des confusions avec le français « correct ». L'apprentissage du français est donc pour eux lié aux erreurs d'orthographe, et donc à un malaise, à l'échec, à la peur. Face à cette peur qui leur ôte le plaisir d'écrire, une démarche pédagogique pourra intégrer l'apprentissage raisonné de la langue à la découverte du goût de l'écriture. J'ai tenté cette année plusieurs démarches, plusieurs exercices, innovants ou pas. Parmi eux je retiens les travaux d'écriture de groupe, la pratique d'une communication professeur-élèves *via* les devoirs, les lettres, les fiches, les petits mots. J'accorde aussi de l'importance à la conduite des apprentissage en langue, pour aider et rassurer les élèves, leur montrer qu'écrire correctement n'est pas une tâche insurmontable. Mais surtout, j'ai appris que transmettre aux élèves le plaisir d'écrire au delà des difficultés, des erreurs, est ce qui les motive le plus et les amène à dépasser les erreurs mêmes.

# Bibliographie

## **I Textes officiels.**

- Programmes et accompagnement, Ministère de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche, 2003, CNDP.
- Un nouveau contrat pour l'école, Ministère de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche, CNDP
- L'orthographe en trois dimensions, Ducard, Joffré, Hansvault, Nathan pédagogie

## **II Ouvrages théoriques**

- L'enseignement du français au collège, K. Weinland, J. Puygrenier-Renault, 1998, Bertrand-Lacoste
- Enseigner le français au collège, D. Fernandez, B. Meyer, 1995, Armand Colin
- Séquences didactiques en français au collège, MF.Bernussou, Cl.Carpentier, MC.Fanjeaux, 1998 CRDP

## **III Articles**

- « L'orthographe » in L'Ecole des Lettres n°12 (numéro spécial).- 1989-1990.

- D. Bucheton, « L'écriture au collège » in L'École des lettres des collèges, 2003-2004, n° 13

## TABLE DES ANNEXES

annexe	contenu	( référence )	page
annexe 1	fiches-rentree, « peur de l'orthographe », (cf. note 2 page 6).....		I à III
annexe 2	le classeur de français,	(cf. note 4 page 8).....	IV
annexe 3	devoir sur le repas d'un ogre,	(cf. note 5 page 11).....	V
annexe 4	le mot « clairement »,	(cf. note 6 page 12).....	VI
annexe 5	exemple d'un e-mail en langage «texto» (cf. note 7 page 13).....		VII
annexe 6	maquette de la 1 <sup>ère</sup> séquence	(cf. note 9 page 17).....	VIII
annexe 7	l'écrit pour l'oral, 1 <sup>ère</sup> séquence	(cf. note 10 page 17).....	IX
annexe 8	les gestes du brouillon	(cf. note 11 page 18).....	X
annexe 9	fiche d'aide à un brouillon	(cf. note 11 page 18).....	XI
annexe 10	petit recueil de poèmes (non relié)	(cf. note 12 page 20).....	XII
annexe 11	le <i>verlan</i> et les élèves	(cf. note 13 page 22).....	XIII
annexe 12	cacographie inventée	(cf. note 15 page 23).....	IX
annexe 13	cacographie empruntée	(cf. note 15 page 23).....	XV
annexe 14	fiche distribuée (mots)	(cf. note 16 page 24).....	XVI
annexe 15	fiche distribuée (verbes)	(cf. note 16 page 24).....	XVII
annexe 16	l'écriture de soi	(cf. note 17 page 24).....	XVIII
annexe 17	le cas d'Alexandre	(cf. note 18 page 29).....	XIX
annexe 18	typologie des erreurs	(cf. note 19 page 30).....	XX
annexe 19	exercices proposés	(cf. note 19 page 30).....	XI
annexe 20	exercices proposés	(cf. note 19 page 30).....	XII

## ANNEXE 5

slt

tu c koi en se moment a la maison on reçois deux personnes  
elle sont bien gentil comme toi (enfin preske )nn je rigole  
;)

jespere ke tu passe de bonne vacances moi c le top je te  
les raconteré a la rentrée !! et toi ossi poura tu  
m'envoyer un message pour mexpliqué exactement l'histoire  
STP !!!!!!!!!!!

bon fo ke je te laisse

bye

@+++++++

passe une bonne fin de vacances !!

big zoubi

VII

# SOMMAIRE

Introduction..... p. 4

## I Constat et réflexions

A Portrait d'une classe : angoisse ou paresse ?..... p. 6

- 1 Sous le signe de la peur
- 2 La trace écrite

B Intuitions apaisantes..... p. 8

- 1 L'écriture du professeur au tableau
- 2 Orthographe, enfance et affectivité

C Communiquer à 11 ans dans le troisième millénaire..... p. 12

- 1 Les élèves face à la spécificité de la langue française
- 2 Nouvelles technologies, nouveau langage

## II Expériences de remédiation

A «Cher professeur je t' écris... »..... p. 16

- 1 L'écrit préparé, l'écrit préparant
- 2 La réécriture
- 3 L'écriture de groupe
- 4 Ecrits socialisés
- 5 L'importance des déclencheurs

B N'avoir d'yeux que pour la langue.....p. 22

- 1 La place de la langue dans les exercices d'écriture ...
- 2 ...et comment l'évaluer.
- 3 Exercices et démarches tentées ou à tenter

C Aider les élèves le plus en difficulté.....p. 24

- 1 Ecriture de soi
- 2 L'importance de la présentation
- 3 Lecture et écriture

## III Echecs, réussites, espoirs

A Malgré les erreurs commises... .....p. 28

B ...la satisfaction de donner le goût d'écrire aux élèves... .....p. 29

C ...engendre des attentes et l'espoir pour le futur. .... p. 30

Conclusion.....p. 31

Bibliographie.....p. 32

Table des annexes.....p. 33

**ANNEXES.....p. 34**