

# SOMMAIRE

---

- **EDITO** 3
- **LECTURE EN PREMIÈRE PRIMAIRE** 5
  - Lire autrement: un réseau de livres**  
Ekram El-Boubsi
- **ÉCRITURE AU PRIMAIRE** 20
  - La réécriture: une étape essentielle des processus d'écriture**  
Lucie Taquet
- **MÉTACOGNITION AU SECONDAIRE** 40
  - Tenir un journal des apprentissages en 1<sup>re</sup> année du degré différencié**  
Sandrine Vasseur
- **RÉFÉRENTIEL POUR LES SAVOIRS LANGAGIERS** 50
  - Note de lecture**  
Graziella Deleuze et Geneviève Hauzeur



*Il y a presque un an, l'ABLF lançait un projet novateur : la création d'un service de soutien à l'échange de pratiques pédagogiques liées à la lecture-écriture au préscolaire, primaire et secondaire. Il s'agissait de solliciter les enseignants et futurs enseignants désireux de partager leurs pratiques en matière d'enseignement de la lecture-écriture pour les encourager à formaliser leur réflexion, mais aussi pour les amener à la diffuser via des communications orales dans des journées d'échanges et/ou des publications écrites.<sup>1</sup>*

Le présent numéro inaugure la publication d'articles rédigés par des enseignants et relatant des projets menés dans des classes du primaire et du secondaire. Ces enseignants ont choisi de faire découvrir aux élèves tout le plaisir qu'on peut avoir en pratiquant «le lire et l'écrire» tantôt dans un processus d'apprentissage, tantôt dans un processus de réconciliation avec l'écrit. Ils n'ont pas hésité à placer leurs élèves dans des situations inhabituelles de lecture et écriture, les entraînant dans des processus complexes tels que la référence à des connaissances culturelles, la réécriture, la métacognition. Ce sont ces situations qui génèrent des actes authentiques et complexes de lecture et écriture chez les élèves. Car *le verbe lire ne supporte pas l'impératif. Aversion qu'il partage avec quelques autres : le verbe «aimer», le verbe «rêver»...*(Daniel Pennac).<sup>2</sup> À ceux-ci nous ajoutons le verbe «écrire».

Ekram El-Boubsi rend compte du cheminement d'enfants de 1<sup>re</sup> année primaire, non lecteurs, de nationalités et de cultures différentes, dans leur confrontation avec **une mise en réseau de livres** qui a pu allier l'entrée dans le processus de compréhension de textes et l'installation progressive d'une culture littéraire commune. Dispositif ambitieux d'habitude proposé à des enfants du cycle supérieur mais qui, comme le montre l'enseignante, fonctionne parfaitement avec de jeunes élèves.

Lucie Taquet présente le compte rendu du projet qu'elle a mené avec une classe de 6<sup>e</sup> primaire hétérogène, dans le cadre de son travail de fin d'études. Partant du principe que **la réécriture** est un objet d'enseignement/apprentissage, elle relate les activités et outils qu'elle a mis à la disposition des enfants pour les aider à modifier leur représentation du travail de réécriture et à intégrer les exigences de celui-ci dans leurs productions personnelles.

---

<sup>1</sup> Pour plus de précisions sur le service d'échanges, voir le site de l'ABLF : [www.ablf.be](http://www.ablf.be)

<sup>2</sup> Comme un roman, Gallimard, Coll Folio, 1995

**Tenir un journal des apprentissages** en 1<sup>re</sup> année du degré différencié sous forme de lettre est le défi que Sandrine Vasseur étudiante (régendat français) a lancé durant le stage pendant lequel elle a effectué son travail de fin d'études. Elle montre comment les élèves qui écrivaient très peu, voire pas du tout, se sont appropriés cet outil de réflexion sur leurs apprentissages et la pertinence de leurs écrits, comment s'est progressivement invité, dans une correspondance qu'elle tenait avec ses élèves, ce processus complexe qu'on appelle métacognition.

Ce numéro 46 de *Caractères* se termine par une note de lecture co-écrite par Graziella Deleuze et Geneviève Hauzeur à propos du récent ouvrage de Jean-Louis Dumortier, écrit avec la collaboration de Micheline Despy et Julien Van Beveren : *Savoirs Langagiers. Glossaire visant à pourvoir d'un bagage de notions communes tous les enseignants de français de la Fédération Wallonie-Bruxelles*.

Un glossaire pour qui ? Pour quoi ? Quelle est son originalité ? Quelles sont ses limites ?

Voici quelques questions abordées dans cette note de lecture.

En savoir plus, c'est le lire...

■ *L'Abtf*

### Lire autrement: un réseau de livres

■ Ekram El-Boubsi

*Lire des livres, c'est bien. Lire des livres en classe: c'est mieux! Le constat que nous faisons quant aux pratiques de lectures dans les classes est quelque peu alarmant. Peu d'élèves sont en contact avec les livres. Il leur est cependant proposé des textes à la suite desquels des questionnaires leur sont distribués: le tout soigneusement rangé dans un classeur qu'ils ne toucheront plus avant la fin de l'année... Triste vision des choses, n'est-ce pas?*

*Quand on sait qu'il est tout à fait possible de faire autre chose, de penser autrement et d'ouvrir des horizons littéraires jusque-là insoupçonnés... C'est du moins le postulat que nous faisons, en démarrant avec une classe de première année primaire (CP) une « mise en réseau ».*

#### INTRODUCTION

C'est dans une école communale de Saint-Gilles, quartier populaire de Bruxelles, que s'est déroulé le projet de mise en réseau. La classe comptait vingt-quatre élèves originaires de divers pays et de différentes cultures. Comment amener les apprenants d'une même classe à entrer dans la lecture tout en se préoccupant d'installer une culture littéraire commune et ancrée dans un contexte social et culturel propre à la commune de Saint-Gilles? En bâtissant, livre après livre, une communauté de lecteurs unis par un dispositif qui a du sens et qui rencontre à un moment donné tous les enfants, quelles que soient leur origine ou leurs compétences!

La lecture en réseau est un dispositif de lecture qui permet aux élèves qui le vivent d'être en contact avec une série de livres qui supposent une mise en relation les uns avec les autres. Cette mise en relation est un va-et-vient continu entre les différents textes proposés aux enfants et permet de réaliser des liens entre ces œuvres dès le moment où une caractéristique commune est dégagée au travers de l'analyse des textes ou des illustrations. L'une des notions littéraires qui y est directement liée est la notion d'intertextualité. Dans son ouvrage *Palimpsestes*, Genette déploie les différentes facettes transtextuelles et notamment celle d'intertextualité. Il en dit qu'elle est la « relation de coprésence entre deux ou plusieurs textes (...) le plus souvent, par la présence effective d'un texte dans un autre » (Genette, 1982). L'un des objectifs d'un tel dispositif est d'amener les enfants à prendre conscience que des auteurs réécrivent, détournent, se réapproprient les contes traditionnels et que le texte de ces derniers appelle à une culture littéraire ancrée et propre à la société dans laquelle nous vivons. Seulement voilà, « prendre » est un

verbe bien compliqué. D'une lecture à l'autre, des ponts sont construits et des liens sont tissés entre l'œuvre lue et d'autres précédemment travaillées ou analysées. La mise en réseau réalisée au moyen d'albums jeunesse ne peut se faire en profondeur que si un travail rigoureux est entrepris aussi – voire surtout – au départ des illustrations de ces supports. Le projet de mise en réseau se déroule au début de l'apprentissage de la lecture. C'est pourquoi, en amont, l'enseignant se doit d'analyser les illustrations et permettre aux enfants de s'y attarder afin d'y percevoir l'un ou l'autre détail important à discuter. Ce rapport à l'image est abordé par Hubert dans sa publication traitant de l'illustration pour la jeunesse sous le nom d'intericonicité. L'intericonicité est à l'image ce que l'intertextualité est aux textes. Elle appelle aux références d'une image à l'autre, voire d'un ouvrage à l'autre.

Selon Tauveron (2001), la mise en réseau présente quatre fonctions : l'éducation au comportement de lecture spécifique des textes mis en relation, la construction et la structuration de la culture, la résolution des problèmes de compréhension/interprétation et enfin, l'entrée avec plus de finesse dans tout texte donné. Dans le cadre du projet ici présenté, la mise en réseau a aussi comme fonction de sensibiliser les enfants à l'intertextualité de plus en plus présente dans les albums jeunesse et de leur proposer des textes auxquels ils n'auraient peut-être pas été confrontés en première année – année de l'apprentissage de la lecture. En effet, bon nombre d'enseignants réservent ce genre d'activités pour les classes supérieures, sous prétexte que les enfants n'ayant pas encore maîtrisé le code écrit ne seraient pas capables de participer à de telles activités : nous postulons le contraire et nous tenterons de le démontrer par le biais de la mise en réseau. Tauveron (1999) dit à propos des textes qui sont proposés aux enfants qu'ils sont soit lisibles, soit résistants. Ces derniers sont des textes aussi appelés *réticents*, car ils se laissent moins facilement *saisir*. Ils exigent un effort particulier et, comme un bon morceau de viande, ils se servent et se dégustent avec un bon accompagnement ! Cette notion d'accompagnement nous amène à définir le rôle de l'enseignant lors des lectures en réseau.

### 1. LA PLACE DE L'ENSEIGNANT

La première mission de l'enseignant est de sélectionner les ouvrages qui se prêteront au jeu de l'analyse. Il doit penser l'ordre de présentation des œuvres, il sélectionne des textes résistants, met en place un étayage efficace et bien dosé, veille à lire les textes proposés sous différentes loupes et garde des traces de ses propres cogitations afin de rebondir sur les hypothèses d'interprétations des élèves. L'enseignant exige une rigueur dans la recherche d'indices dans les textes et illustrations, il organise les échanges dans la classe et veille au respect des avis de chacun. Il est aussi garant de la mémoire de chacune des lectures et organise les traces des lectures successives, telles des panneaux, des affiches. Il fait aussi en sorte de ménager des moments de structuration et d'organisation de la pensée et de la mémoire culturelle afin

de permettre aux enfants de pouvoir y faire référence plus tard. L'enseignant est donc le chef d'orchestre des lectures en réseau.

## **2. LES DIFFÉRENTS TYPES DE RÉSEAUX POSSIBLES**

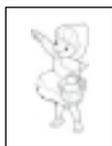
Tauveron (2001) distingue deux réseaux à finalités distinctes l'un de l'autre. Elle envisage les réseaux pour structurer ou aborder une culture commune et les réseaux qui permettent d'identifier des singularités. En d'autres termes, les lectures peuvent aborder des genres, des symboles, des mythes, des personnages, des procédés d'écriture, des sentiments, des univers d'auteurs, des époques, et bien d'autres thèmes encore. Dans le cas de notre projet, la mise en réseau littéraire s'est faite autour d'un personnage principal, à savoir le personnage du *Petit Chaperon Rouge* (PCR). Avant d'entrer dans le vif du sujet et de détailler la mise en réseau, tentons de dégager brièvement les différentes formes qui peuvent permettre un questionnement et une analyse fine des textes proposés. Les échanges oraux ont une place primordiale, cependant, ce n'est pas tout. Le dessin permet aussi aux apprenants d'être en tête-à-tête avec les livres. Enfin, l'écrit – même sous une forme simplifiée – prépare les enfants à structurer leur pensée et organise les moments d'échanges d'opinions.

## **3. UN EXEMPLE DE MISE EN RÉSEAU AUTOUR DU *PETIT CHAPERON ROUGE***

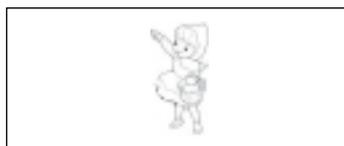
### **3.1. L'émergence des images mentales**

L'objectif de la première activité était de faire émerger chez chaque enfant ses représentations liées au personnage du *Petit Chaperon Rouge*. Pour ce faire, il leur a été proposé une image du PCR en noir et blanc, sur laquelle très peu d'éléments faisaient directement référence au personnage. La seule consigne était «dessinez ou écrivez tous les éléments qui vous arrivent en tête lorsque je vous dis *Petit Chaperon Rouge*». Aucun enfant n'est vierge de savoirs lors de son entrée en primaire. Encore moins lorsqu'il s'agit de contes pour enfants et, qui plus est, du conte du *Petit Chaperon Rouge*. Les enfants ont donc été invités à dessiner tout ce qui leur venait à l'esprit à la vue du dessin. Ce dernier est une illustration des plus simplifiées du personnage travaillé. Aucune autre information n'a été donnée bien que certains enfants aient posé la question de l'identité du personnage («*C'est le Petit Chaperon Rouge ?*») - question à laquelle aucune réponse n'a été donnée car un échange a été organisé suite à cette première activité. Une fois l'affichette individuelle réalisée, deux panneaux ont été étalés en classe, par terre, afin de recueillir de manière plénière les différents éléments jugés importants par les enfants.

Voici ci-dessous les deux documents proposés aux enfants.



*Exemple de document individuel*

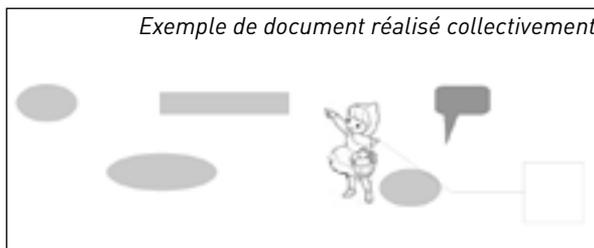


*Exemple de document collectif*

Il a ensuite été demandé aux enfants de reculer afin de pouvoir admirer le travail réalisé. Une fois les panneaux observés, chaque enfant a pris la parole et s'est exprimé sur la tâche qu'il venait d'accomplir. L'identité de la fillette est unanime, tous pensent que c'est le PCR car « *il y a des choses qui nous aident à le savoir...* ». L'enseignant rebondit donc sur cette affirmation en demandant aux apprenants de justifier leurs propos. Les quelques éléments présents sur le dessin sont relevés : le panier de la fillette ainsi que son habit peu commun aux vêtements de notre époque. Il est ensuite intéressant de constater que les dessins proposés par les enfants sont détaillés et permettent d'amorcer une discussion sur le contenu de l'histoire du personnage. En effet, des dessins de chasseurs côtoient des paniers bien remplis, des forêts dans lesquelles se promènent des chaperons et des loups qui rôdent... Il semble dès lors plus que nécessaire à l'enseignant de mettre de l'ordre dans ces dessins et de réorganiser les tiroirs des enfants, à savoir toutes ces boîtes mentales dans lesquelles les enfants rangent leurs connaissances.



*Exemple de document réalisé individuellement*



*Exemple de document réalisé collectivement*

### 3.2. La découverte du conte traditionnel (la version de Perrault)

Une très brève biographie de Charles Perrault a tout d'abord été présentée aux enfants. Ensuite, le conte du PCR leur a été lu une première fois en omettant délibérément de lire la moralité de l'histoire. L'enseignant leur a laissé l'occasion de s'exprimer « à chaud » suite à la lecture. Certains enfants attendaient et ont réclamé la fin de l'histoire... en effet, ils étaient persuadés que toute l'histoire n'avait pas été lue – habitués qu'ils étaient à la fin heureuse du conte des frères Grimm, conte qui fait bien entendu partie de la mise en réseau. L'enseignant a proposé aux enfants une seconde lecture de

l'histoire afin qu'ils puissent mieux s'en imprégner. Cela étant fait, les enfants se sont alors exprimés en se référant directement à leurs dessins. Ils ont fait des commentaires assez révélateurs de la richesse de ce genre d'espace de discussion :

Najib : *En fait, l'auteur essaie de nous dire quelque chose...*

Institutrice : *Ah ! Est-ce que vous êtes tous d'accord avec Najib ?*

Leticia : *Oui, l'auteur, il écrit cette histoire pour nous dire qu'il faut faire attention quand on parle aux inconnus.*

Institutrice : *Oui, qui pense autre chose ?*

Mehdi : *Moi, je pense que comme la maman elle dit de faire attention dans les bois, Perrault il nous dit de faire attention aux personnes qu'on ne connaît pas, même si elles font les gentilles...*

L'échange rapporté ci-dessus atteste du fait que les enfants ont compris l'essentiel du message de Perrault. Le choix de ne pas lire la morale du conte est récompensé dans ce moment de discussion. En effet, le degré de compréhension du conte par ces enfants de six ans montre qu'il n'est pas trop tôt pour les mettre en relation avec des textes réticents.

### **3.3. Le Petit Chaperon Rouge, une histoire d'opéra**

Ensuite, l'enseignant a proposé aux enfants une animation d'une journée autour d'activités pensées par l'Opéra de La Monnaie de Bruxelles autour du conte revisité par George Aperghis. Différents objectifs ont été atteints lors de cette journée, à savoir l'expression sur des documents autres qu'écrits (des vidéos, des images, des dessins), la réalisation d'une œuvre collective (un loup peint de différentes nuances), le travail sur l'expression orale en scandant la célèbre réplique de la mère-grand (« *Tire la chevillette, la bobinette cherra* »), ainsi que la mise en scène des différents personnages à la manière de G. Aperghis. Une telle activité permet aux enfants de s'approprier le conte de manière théâtrale et surtout artistique. L'un des rôles de la mise en réseau étant aussi une construction d'une culture commune : allier le monde de l'opéra au monde des contes est d'une importance capitale afin de montrer aux enfants la pluralité des moyens d'accroître son capital culturel.

### **3.4. La confrontation à une variante du conte**

Lors de l'émergence des représentations initiales et de la lecture du conte original de Perrault, les enfants ont amorcé l'idée qu'il y avait deux fins possibles au conte. Le moment était donc favorable pour confronter les enfants au texte des frères Grimm et amener des éléments textuels qui permettent un débat et une augmentation du capital culturel. C'est l'album *Le Petit Chaperon rouge* dans sa version des frères Grimm, dont le texte a été adapté par Nicola Cinquetti et qui est magnifiquement illustré par Stefano Morri, que l'enseignant a proposé aux enfants.

L'enseignant a lu l'histoire aux enfants et s'est arrêté lors de la scène qui

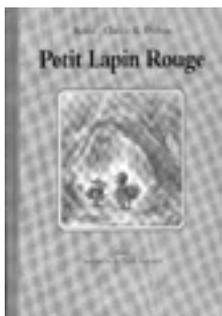
termine normalement le conte de Perrault. Cependant, il n'a pas fermé le livre et leur a demandé d'imaginer la suite. Très logiquement, les élèves ont rappelé les éléments qu'ils avaient énoncés lors de la découverte du conte original : la présence d'un chasseur et d'une fin plus heureuse. L'enseignant a alors lu la fin de l'histoire des frères Grimm. Il a permis aux enfants de s'exprimer, forts de deux textes différents. La séquence suivante a été axée sur les deux fins rencontrées et les éléments qui les distinguent l'une de l'autre. Un enfant a conclu telle une sentence disant : « Ils (les frères Grimm) pensent sûrement que nous, les enfants, on aime bien quand ça finit bien ! ».



### 3.5. Perturber intelligemment les acquis des élèves

Peu après la découverte de l'existence d'une variante du conte traditionnel de Perrault, l'enseignant a proposé aux enfants une lecture de l'album *Petit Lapin Rouge* de Rascal. Ce livre met en scène la rencontre du personnage principal – un lapin rouge – et du fameux Petit Chaperon rouge.

Ce bijou littéraire permet d'amener un texte dit **résistant** et favorise une posture de résolution de problème : dans ce cas-ci, l'auteur manie à merveille le texte et le contexte de l'histoire afin que le Petit Lapin Rouge prévienne le Petit Chaperon rouge de son triste sort à venir... Concrètement, les enfants ont reçu le livre et l'enseignant leur a proposé une lecture par étapes afin d'attirer leur attention sur les finesses du texte. L'enseignant a mis d'entrée de jeu les enfants en posture de « chercheurs » et leur a annoncé que ce livre ne se dévoilait pas facilement, qu'ils devaient être attentifs et à l'écoute des détails du récit car celui-ci tentait de les piéger. Intuitivement, cette mise en garde a réellement permis à tous les enfants de se sentir investis d'une mission : comprendre le texte. Le rôle de l'enseignant a été de découper préalablement le texte afin de s'arrêter aux moments jugés pertinents



et propices aux échanges en groupe-classe. Les panneaux réalisés lors de la séance des représentations initiales, les affiches reprenant les éléments constitutifs des contes de Perrault et de Grimm, ont été affichés en classe. Une autre affiche reprend les illustrations des deux personnages de l'histoire de Rascal ainsi que les propos de leur rencontre et la conclusion proposée par l'auteur : une liberté de réécriture de leur sort. Le lien réalisé entre les deux contes lus et l'album de Rascal permet d'attirer l'attention des enfants sur l'intérêt de la mise en réseau. L'une des attitudes de l'enseignant est d'amener les enfants à discuter de la phrase suivante : « *Horriblement mal, mon pauvre lapin, si mal que jamais je n'oserais te la conter !* ». Rascal

prête ces propos au Petit Chaperon Rouge qui met en garde le Petit Lapin Rouge contre une fin horrible. L'échange suivant montre à quel point le dispositif ouvre une porte capitale aux échanges et à la construction de sens par le biais d'un support commun :

Iskra : *Ça fait penser aux deux histoires qu'on a déjà lues...*

Institutrice : *Tu peux expliquer ce que tu veux dire par là ?*

Iskra : *Oui, quand le PCR dit que l'histoire du Petit Lapin Rouge finit mal, ça veut dire comme Perrault.*

Institutrice : *Vous êtes tous d'accord avec Iskra ?*

Lina : *Oui, et en fait, c'est une histoire dans une histoire.*

Institutrice : *Comment ça ?*

Lina : *Le PCR de Rascal, il a la même histoire que le PCR de Perrault, mais il y a quand même quelque chose de différent...*

Kevin : *C'est vrai, moi, je dirais même que c'est un mélange des deux histoires : celle de Perrault et celle de Grimm.*

Institutrice : *Ah bon ? Pourquoi ça ?*

Kevin : *Je sais pas expliquer...*

Institutrice : *Qui peut aider Kevin ?*

Patrick : *Moi, je pense que c'est parce que le PCR parle d'une fin horrible, comme chez Perrault, mais que comme les deux personnages, ils continuent de parler, de rire, de se promener, alors c'est une fin heureuse comme chez Grimm.*

Institutrice : *Oui, très bien, tout le monde pense que c'est une fin heureuse ?*

Annie : *Non, moi je trouve quand même que c'est bizarre, la fin.*

Institutrice : *Bizarre, comment ? Explique-nous veux-tu...*

Annie : *Ben le PCR il dit quand même... attends, (prenant la dernière page du livre) ici, voilà, tu peux nous relire cette page ?*

Institutrice : *Oui, bien sûr Et bien mangeons mon lapin, moi j'ai une faim de loup.*

Annie : *Tu vois ? ! C'est le loup qui s'est déguisé en PCR!!!*

Institutrice : *Ah bon ? Pourquoi dis-tu ça ?*

Annie : *Ben voilà, le PCR, il dit qu'il a une faim de loup, ça veut dire que c'est elle, le loup et qu'elle va manger le lapin... les loups ça mange les lapins.*

Institutrice : *Tout le monde est d'accord ?*

Patricia : *Non, mon papa il dit parfois j'ai une faim de loup, mais c'est pas un loup.*

Institutrice : *Oui, qui sait comment on appelle cette phrase ? Une phrase comme celle que le papa de Patricia utilise... Personne ? Je vais vous le dire, c'est une expression, on utilise des phrases pour faire passer des messages,*

*quand ton papa dit qu'il a une faim de loup, ça veut dire quoi...*

Mehdi : *Qu'il a faim comme un loup ? Qu'il a très faim ?*

Institutrice : *Oui, très bien. Que peut-on dire de l'avis d'Annie alors ?*

Leticia : *Ben, elle a peut-être raison, c'est peut-être un loup, le PCR mais c'est peut-être juste une... une expression...*

Institutrice : *Comment en être sûr alors ?*

Mehdi : *On ne sait pas, Rascal n'a pas écrit d'autres pages dans son livre.*

Institutrice : *Super, ça veut donc dire qu'on est libre de penser ce qu'on veut à la fin de cette histoire, personne n'a raison, personne n'a tort...*

Najib : *Peut-être qu'il y aura un Petit Lapin Rouge 2 ! Comme les dessins animés !*

La richesse d'un tel échange n'aurait pu se faire à partir d'un texte *lisse*. Offrir un texte qui se livre difficilement, c'est permettre aux enfants d'accroître leurs stratégies de compréhension, ce qui rend possible les débats, les discussions donc de trouver un consensus provisoire mais affirmé.

### 3.6. L'intericonicité au travers d'un nouveau récit

L'enseignant propose peu après une nouvelle rencontre avec le personnage du Petit Chaperon... Vert, cette fois-ci. A partir du mini roman *Le Petit Chaperon Vert* de Grégoire Solotareff, l'enseignant a proposé aux enfants un travail sur les illustrations réalisées par Nadja. L'intégralité du livre a été préalablement privée du texte et par groupe de quatre enfants, un jeu d'illustrations plastifiées a été distribué. La consigne était d'observer les illustrations et de tenter de les remettre dans l'ordre imaginé par l'auteur et l'illustrateur. Durant l'activité, l'enseignant a étayé les discussions et les points de vue en demandant aux enfants de justifier leurs choix. Dans un groupe, les apprenants n'étaient pas tout à fait sûrs de la place d'une des illustrations. L'enseignant leur a alors proposé de raconter le début de l'histoire et de s'arrêter à l'endroit problématique. Il a demandé à tous les groupes de s'approprier le problème rencontré par les quatre enfants et de les questionner sur la façon dont ils avaient procédé.

Gabriella : *On ne sait pas si les chasseurs passent devant le Petit Chaperon Vert avant ou après le loup.*

Institutrice : *Quel groupe peut aider Gabriella et ses camarades ?*

Alma : *Nous, on pense que le Petit Chaperon Vert rencontre le loup puis seulement après les chasseurs passent avec le loup blessé.*

Institutrice : *Pourquoi pensez-vous cela ?*



Alma : *Je me suis rappelé de l'histoire des frères Grimm, le PCR est vivant à la fin de l'histoire. Donc, les chasseurs attrapent le loup et l'emportent avec eux.*

Dawid : *En plus le loup il est blessé, donc ça veut dire qu'il est en bonne santé, le PCV.*

Institutrice : *Gabriella, est-ce que ton équipe et toi pourriez maintenant continuer l'exercice ?*

Gabriella : *Oui, oui, ça nous aide beaucoup, en plus il y a encore des images où on voit le PCV sans son panier, alors ça veut peut-être dire qu'elle est déjà allée chez la grand-mère quand le loup est mort ?*

Institutrice : *Très bien, je vous laisse continuer.*

Cet échange montre à quel point, petit à petit, la mise en réseau porte ses fruits. Bien qu'étant encore au début du dispositif, certains enfants font facilement les liens entre les lectures précédentes et le texte sur lequel ils travaillent. Les moments de discussion en groupe-classe et le fait de renvoyer à tous un questionnement propre à une équipe, permet de construire ensemble des interprétations qui seront vérifiées. Une fois tous les groupes d'accord sur l'ordre des illustrations, l'enseignant a proposé une lecture de l'histoire sans

montrer les images. En effet, la lecture sans support visuel contraint les enfants à vérifier leur production et à s'appuyer sur des indices textuels pour valider ou non leurs hypothèses de travail. Enfin, l'enseignant a lu le livre de Solotareff en montrant les illustrations de Nadja afin de mettre tout le monde d'accord sur l'ordre des événements. Une discussion a clos l'activité en réalisant les mêmes ponts qu'énoncés lors de l'échange rapporté ci-dessus et a permis aux enfants qui n'étaient pas sûrs de leurs hypothèses de faire appel aux connaissances précédentes (à savoir les trois histoires lues) afin d'organiser les histoires.

La communauté de lecteurs s'installe donc tout doucement dans cette classe.

### 3.7. Ébranler la représentation du personnage

En parallèle aux lectures du réseau et aux apprentissages des élèves de première année, d'autres activités permettent de s'approprier encore plus les caractéristiques du personnage du PCR. Par exemple, une des activités réalisées est la fiche qui caractérise le personnage. Lors d'un atelier de production écrite, les enfants ont dû relever les différents mots qui permettent de caractériser le PCR. Un travail sur les adjectifs a dès lors été réalisé. Afin d'amener les enfants dans une interprétation plus fine et plus intéressante concernant le personnage, l'enseignant leur a proposé de lire l'album de Geoffroy de Pennart, Chapeau Rond Rouge. Dans cette histoire, c'est un PCR assez sûre d'elle, un personnage plutôt méprisant qui rencontre un loup,



qu'elle prend pour un chien. L'auteur s'amuse à briser le schéma traditionnel du conte après avoir installé pendant trois planches l'histoire plutôt connue du PCR. L'enseignant a arrêté la lecture et a demandé aux enfants de raconter la suite de l'histoire. Des échanges ont eu lieu dans la classe et très vite des hypothèses sont venues rompre avec une vision lisse des événements et ont permis d'évaluer les transferts réalisés par les élèves. Ils sont conscients qu'il est possible de modifier le cours de l'histoire de cette fillette et s'en donnent à cœur joie.

### 3.8. Mettre du désordre dans ses idées



Continuant à perturber les enfants dans leurs représentations de l'histoire du Petit Chaperon Rouge, l'enseignant leur a proposé un livre intitulé *Quel cafouillage!* de Giani Rodari, livre dans lequel un grand-père tente tant bien que mal de raconter à sa petite-fille l'histoire du *Petit Chaperon Rouge*. Seulement voilà, il s'emmêle magistralement les pinceaux et est constamment repris par sa petite fille. En classe, l'enseignant a proposé aux enfants de raconter une nouvelle fois l'histoire du PCR mais cette fois-ci à l'aide d'un livre dans lequel l'auteur s'est amusé à tout mélanger. Le choix pédagogique pris est de révéler l'intention de l'auteur aux enfants et de les faire participer à la lecture en leur proposant de prendre le rôle de la petite fille qui corrige son grand-père. L'enseignant a lu les premiers échanges afin de faire émerger par les enfants le jeu littéraire réalisé par Rodari :

Le grand-père : *Il était une fois une petite fille qu'on appelait Chaperon jaune....*

L'enfant : *Non, rouge!*

Le grand-père : *Ah oui, Chaperon rouge. Un jour sa maman lui dit : Écoute Chaperon vert...*

L'enfant : *Mais non, rouge!*

L'institutrice s'est arrêtée et a demandé aux enfants ce qu'ils remarquaient. Elle a noté sur un panneau les éléments relevés par les enfants : c'est un dialogue entre deux personnages, l'un est le grand-père, l'autre est la petite fille et le grand-père essaie de raconter l'histoire du PCR mais se trompe tout le temps. C'est la petite fille qui connaît bien l'histoire et qui corrige son grand-père.

L'enseignant a proposé aux enfants de prendre la place de la petite fille et de corriger le grand-père. Ce type d'activité a permis à l'enseignant d'évaluer à ce moment-ci de l'année les compétences des enfants à énoncer des propositions d'histoires mais aussi à les justifier en fonction des livres mis en réseau. Les échanges sont porteurs d'une culture littéraire de la classe et permettent à tous, quelles que soient leurs compétences langagières, de participer aux débats et de faire des liens concrets (avec retour aux textes et aux images !) entre les livres mis en réseau.

### 3.9. Produire de l'écrit à partir de la mise en réseau

Le lien intime qui existe entre la lecture et l'écriture est pertinent à mettre en place dans le dispositif de la mise en réseau. L'enseignant en a fait l'expérience à partir du livre de Michel Van Zeveren, *Et Pourquoi?* La classe s'est concentrée sur le personnage du loup et l'enseignant a retiré tout le texte de ce dernier. Lors d'un atelier d'écriture, les enfants ont réalisé leur propre livre *Et Pourquoi?* à partir des illustrations de l'auteur. Les enfants ont alors pu soit faire directement référence aux textes mis en réseau jusqu'à présent, soit imaginer une toute autre histoire. Cependant, il a été nécessaire de clarifier certains points avec eux.



Institutrice : *Tout le monde sait ce que j'attends de lui ?*

Les enfants : *Oui*

Matteo : *On peut écrire tout ce qu'on veut ? Tout ce qu'on pense ?*

Institutrice : *Qui peut répondre à Matteo ?*

Iskra : *Non, pas tout ce que tu veux, tu dois quand même regarder les illustrations.*

Institutrice : *Pourquoi pensez-vous qu'Iskra dit cela ?*

Alma : *C'est comme le livre de Rascal, on pouvait imaginer la suite de l'histoire parce qu'il n'y avait rien après, il n'y avait pas d'images qui nous obligent à tous être d'accord.*

Institutrice : *Ah oui, qui peut essayer de compléter ce que vient de dire Alma ?*

Dawid : *En fait, on peut écrire tout ce qu'on veut, du moment qu'on regarde les images...*

Institutrice : *Oui, les images sont vos indices, vous êtes les auteurs, l'illustrateur a déjà fait son travail, mais vous devez en tenir compte... tu comprends Matteo ?*

Suite aux différentes lectures, un capital de mots, de phrases et d'expressions a été réalisé. Ces mots permettent aux enfants de produire de l'écrit qui a du sens et de laisser libre cours à leur imagination... cadrée par les illustrations. Pour clôturer l'activité, l'enseignant propose à chaque enfant de lire sa production, à raison de cinq à six « lectures » par jour, puis lit à son tour l'histoire telle que rédigée par Van Zeveren, en insistant sur le rapport texte/image et en faisant référence aux productions des enfants.

### 3.10. D'autres médias pour mieux appréhender le personnage travaillé

Un des rituels installés en classe grâce au dispositif de mise en réseau est le rappel des œuvres travaillées. Grâce à la préparation de l'enseignant et aux traces collectées en classe, la tâche s'avère aisée et porteuse pour tous. L'enseignant décide alors, vu la diversité des activités proposées, de projeter



un dessin animé aux enfants. Ce dessin animé s'intitule *La véritable histoire du Petit Chaperon Rouge*. Partant du titre, l'enseignant a demandé aux enfants d'émettre des hypothèses quant au contenu de l'histoire. Ils se sont attardés sur la signification du mot «véritable» et ont tenté d'éclaircir la nuance d'un tel titre, à savoir «est-ce vraiment, la véritable histoire du PCR ?». L'intention du visionnage de ce dessin animé est tout de suite annoncée : à l'issue de la projection, les enfants prépareront à deux, une interview du personnage du Petit Chaperon Rouge. Ils rédigeront une série de questions qui seront mises en commun afin de produire une interview-type. Lors de cette activité, c'est l'activité langagière orale qui est au centre des apprentissages. La production écrite prend tout son sens afin d'organiser et de planifier l'interview mais la finalité est orale, enregistrée et permet d'accroître ses connaissances sur le personnage du Petit Chaperon Rouge. Voici en exemple, le type d'interview qu'a produit la classe de première année :

Bonjour Rouge. Nous sommes les élèves d'Ekram et nous sommes en première C.

On va te poser quelques questions et nous aimerions que tu y répondes.

- Quel âge as-tu ?
- A quelle école vas-tu ?
- Comment s'appellent tes parents ? Travaillent-ils ?
- Est-ce que tu as des frères et sœurs ?
- Quel sera ton métier quand tu seras grande ?
- Quelles sont tes activités préférées ?
- Est-ce que tu connais d'autres histoires qui parlent de toi ?

Merci d'avoir répondu à nos questions, Rouge.

Forts des différentes lectures et des différentes activités réalisées, les élèves de première année ont pu mener à bien un tel chantier de production d'écrit et ont pu réaliser l'interview, en jouant tantôt le rôle du journaliste, tantôt le rôle du Petit Chaperon Rouge.

### 3.11. Lire pour le plaisir, lire pour écrire

Petit à petit, au fil de l'année scolaire, le fil conducteur de la mise en réseau est de plus en plus limpide pour tous les élèves. Ils **prennent** un réel plaisir dans les apprentissages, aussi il est primordial d'offrir de temps en temps des lectures aux enfants sans autre objectif que le plaisir de l'écoute. C'est ainsi que l'album *Fraise*, de Jean-Charles Sarrazin est amené en classe. C'est l'histoire d'un papa loup et d'une maman louve qui attendent un deuxième enfant, ce qui n'est pas sans poser de problème à Octavio, le premier né... Le loup dans cette histoire-ci est à nouveau un loup féroce, qui cherche «une chose qui est petite, toute



rouge, et qui a beaucoup de goût » pour satisfaire les envies de son épouse. La devinette posée par la maman prête à confusion puisque le titre du livre est *Fraise*, mais que l'on y voit le Petit Chaperon Rouge... Bien que ce livre soit une lecture plaisir, les hypothèses émises par les enfants sont richissimes : Fraise est le prénom de la petite fille, c'est le PCR, elle va rencontrer un loup dans la forêt,... Cependant après l'émission de la devinette, les hypothèses évoluent : « si on parle des mamans humaines, on parle de vraies fraises, mais si on parle des mamans louves, on parle du Petit Chaperon Rouge » dit Iskra dont la maman attend un bébé pour l'été suivant.

### 3.12. Et si le Petit Chaperon Rouge... avait une queue de sirène ?

Pour terminer la mise en réseau et surtout pour élargir le champ des possibles, l'enseignant propose un travail de lecture-écriture au départ de l'album *Si ... le petit Chaperon rouge avait une queue de sirène* de Florence Langlois. Cette



activité permet aussi et surtout de faire participer les parents des enfants à une activité de production d'écrit lors d'une réunion atypique durant laquelle enfants et parents travaillent ensemble. Après avoir lu et identifié les particularités de l'ouvrage, la classe prépare une séquence pour les parents. La redondance du livre permet de se poser des tas de questions concernant le PCR et d'inventer ses propres « si »... Cependant pour que les parents puissent jouer le jeu de l'écriture et s'approprier le défi, ils doivent savoir ce qui a été fait par la classe durant près d'un an. C'est pourquoi, la mise en réseau est à ce moment-là évaluée par les enfants et l'enseignant. Ensemble, ils tentent de synthétiser les acquis et apprentissages réalisés. La nécessité d'avoir réalisé des traces, des panneaux, des affiches, au fur et

à mesure des activités prend tout son sens dès lors que la mise en réseau est exploitée avec un public absent lors des séquences d'apprentissage.

## 4. ÉVALUER LE DISPOSITIF DE LA MISE EN RÉSEAU

Peut-on et doit-on évaluer un tel dispositif ? Oui, nous pensons qu'il est nécessaire de pouvoir à un moment donné prendre du recul face à sa pratique et se positionner quant aux choix pédagogiques opérés. Dans le cadre de ce projet, l'enseignant a pris la voie de l'évaluation du contenu, à savoir : « Y a-t-il eu un déplacement culturel entre le début de l'année et la fin de la mise en réseau pour les élèves de cette classe ? » Pour répondre à cette question, l'enseignant a sélectionné trois albums : *Le petit chaperon Rouge* de Rascal, *Rouge Sorcière* de Sophie et *Mademoiselle Sauve-qui-peut* de Corentin. Les premières de couverture des livres ont été reproduites et chaque enfant, individuellement a pu écrire si oui ou non, grâce à la couverture, on pouvait dire s'il s'agissait d'un livre qui aurait pu faire partie de la mise en réseau réalisée en classe. Les choix réalisés portaient sur trois réponses envisageables : un titre et des illustrations explicites (Rascal), un titre n'ayant aucun rapport

avec le personnage travaillé mais une illustration qui pourrait laisser penser au personnage travaillé (Sophie) et, enfin, un titre et une illustration qui ne laissent rien présager quant à la similitude avec le personnage analysé (Corentin). Une fois l'exercice réalisé individuellement, les livres sont restés à la disposition des enfants durant quelques jours afin que ceux-ci puissent les lire, les manipuler et les analyser...



Ensuite, un second document leur a été proposé : il reprenait les mêmes couvertures et posait les mêmes questions, à savoir : ces livres pouvaient-ils ou non faire partie de la mise en réseau réalisée en classe ? Seulement, cette fois-ci, les élèves devaient justifier leurs réponses grâce aux indices du texte et des illustrations. Cet exercice fort intéressant a montré que la totalité de la classe a pu prendre les indices qui permettaient de se positionner très correctement face à la consigne de l'enseignant. Ensuite, et pour conclure, un entretien individuel avec chaque enfant a permis d'évaluer les freins et les leviers de ce dispositif afin de le réguler si nécessaire.

### 5. POUR CONCLURE...SANS RÉELLEMENT LE FAIRE

Partant du postulat que les élèves de début de scolarité primaire pouvaient réaliser les liens et les ponts pertinents au sein de ce type de dispositif, l'enseignant a pu constater un réel engouement pour la mise en réseau. En revenant brièvement aux fonctions de la mise en réseau telles qu'elles sont explicitées par Tauveron (2001), une culture commune s'est construite et structurée au sein de cette classe, une posture de lecteur a bel et bien été développée par chacun des apprenants, la quête perpétuelle de sens et de liens a été un fil conducteur au travers des différentes œuvres et enfin, ces fonctions ont été transférées à une situation neuve, lors de la phase d'évaluation puisque la finesse avec laquelle les albums ont été décryptés est formidable. Après une mise en réseau qui s'étalait sur plusieurs mois, à raison de plus ou moins 4 périodes par semaine, nous pouvons assurer que lire autrement, est réellement possible.

## **BIBLIOGRAPHIE**

Genette, G. (1982). *Palimpsestes*. Paris : Seuil.

Hubert, M.C. (sans date). *L'illustration pour la jeunesse*, IUFM de Basse-Normandie.

Tauveron, C. (2001). *Littérature à l'école*, conférence à l'IUFM de Renne.

Tauveron, C. (1999). *Apprendre à entendre le murmure des textes*, congrès de l'ANCP à Blois.

## **ALBUMS**

Corentin (1996). *Mademoiselle Sauve-qui-peut*. L'École des Loisirs.

de Pennart, G. (2004). *Chapeau Rond Rouge*, École Des Loisirs, Lutin Poche.

Grimm (2008). *Le Petit Chaperon rouge*, adaptation de Cinquetti, illustrations de Morri, Mijade.

Grimm, J. & W (2002). *Le petit chaperon rouge*, illustrations de Janssen, S., Seuil.

Langlois, F. (2001). *Si le Petit chaperon rouge avait une queue de sirène*, Casterman.

Perrault, C. (2003). *Le petit chaperon rouge*, Doré, Éditions De Lodi.

Rascal (2002). *Le petit chaperon rouge*, Pastel.

Rascal, Claude K., Dubois (1994). *Petit lapin rouge*, École Des Loisirs, Collection Lutin Poche.

Solotareff, G. (1989). *Le petit chaperon vert*, École Des Loisirs.

Rodari, G. (2005). *Quel cafouillage !*, Kaléidoscope.

Pour l'émergence des représentations initiales : [www.coloriez.com](http://www.coloriez.com)

L'Opéra de la Monnaie proposait des activités autour du conte revisité de Georges Asperghis en 2008.

# La réécriture : une étape essentielle des processus d'écriture

■ Lucie TAQUET, avec la collaboration de Robert Sadin et Anne Godenir

*Les processus de réécriture n'occupent pas de place apparente dans les activités de classe, même si les consignes données par l'enseignant donnent à mettre en œuvre implicitement des opérations de retour sur les textes en vue de les réécrire. Les enseignants, pour la plupart, ne cessent d'encourager leurs élèves à réviser leurs productions mais peu leur enseignent les stratégies pour effectuer cette opération. Beaucoup d'enseignants trouvent les moments de réécriture rébarbatifs et pour la plupart d'entre eux, la réécriture se résume à la correction orthographique. Les élèves, de leur côté, se contentent de relire leurs textes, moins pour les réviser que pour obéir à une demande de leur enseignant dont l'objectif leur échappe.*

*Or les didacticiens<sup>1</sup> de l'écriture ont largement montré que la réécriture constitue un objet d'enseignement/apprentissage en soi. Il s'agit de concevoir des séquences de classe centrées sur l'activité même de révision-réécriture qui inclut des compétences tant linguistiques que discursives. Les questions sont dès lors pédagogiques : Comment motiver les élèves à la réécriture ? Comment l'enseignant peut-il organiser des séquences de révision, de réécriture ? Comment peut-il régler les questions du temps d'individualisation à offrir aux élèves ? Quels effets peuvent avoir les séquences spécifiquement réservées à la révision et à la réécriture ?*

Cet article présente et analyse des dispositifs d'écriture/réécriture mis en place dans le cadre d'un stage<sup>2</sup> en classe de 6<sup>e</sup> à l'école du Petit Chemin (Drogenbos) où se pratique une pédagogie active par projets. La classe est composée de 20 élèves dont 11 filles et 9 garçons. Les élèves proviennent de tous les milieux sociaux. Le niveau d'écriture des élèves est variable : certains se lancent seuls dès qu'ils avaient

<sup>1</sup> Voir notamment les travaux de la Canadienne Martine Cavanagh.

<sup>2</sup> Ce stage a fait l'objet d'un travail de fin d'études publié sous le titre « Réécriture : comment mieux valoriser cette étape dans nos processus d'écriture en la rendant plus efficace ? » disponible à la Haute école de Bruxelles, Catégorie pédagogique Defré.

reçu la consigne à suivre, d'autres éprouvent plus de difficultés et requièrent des relances de la part de l'enseignant.

### **QUELLE EST LA PLACE DE LA RÉÉCRITURE DANS LE PROCESSUS GLOBAL D'ÉCRITURE ET DE RÉVISION ?**

Le titulaire de la classe travaille beaucoup l'écriture avec ses élèves. Il utilise la plupart du temps un dispositif connu sous le nom d'ateliers d'écriture<sup>3</sup>, tout en faisant réécrire ses élèves à l'aide de grilles d'évaluation. Il propose également des outils qui permettent aux enfants de mieux écrire et mieux réécrire : image, objets-déclencheurs d'imagination, lexiques, etc.

La réécriture se définit comme un acte apporté à un premier état de texte pour l'améliorer, le transformer et continuer à l'élaborer. Ecrire, c'est réécrire, y compris pour les experts : c'est retravailler son texte, s'essayer aux diverses possibilités qu'offre l'écriture, les transformer, les réviser, etc. (Reuter, 2002). Installer la réécriture suppose donc d'avoir une attitude cohérente et suivie qui passe par des incitations constantes de réécriture. Plusieurs principes ont guidé l'action :

- A)** Les projets d'écriture doivent être ancrés dans des situations de communication authentiques pour amener les enfants à produire un écrit structuré. Ils doivent aussi leur faire découvrir les différents genres de textes écrits : texte narratif, texte explicatif, texte argumentatif, texte poétique
- B)** Toute tâche d'écriture à l'école doit intégrer les trois stades définis par Hayes et Flower (1981) :
  - la planification pour définir l'enjeu/le but de la production écrite, les destinataires, la structure générale du texte à produire ;
  - la mise en texte qui est la rédaction d'une première version ;
  - la révision qui est l'ensemble des opérations de retour sur le texte, dont l'éventuelle modification (= la réécriture) n'est qu'un aspect et qui permet de vérifier l'adéquation du texte aux objectifs de départ.
- C)** Il est possible d'inscrire tout type de textes dans un processus de réécriture. Les critères de choix des dispositifs et du type de texte à travailler sont dépendants des objectifs d'enseignement/apprentissage que l'enseignant se fixe.

La réécriture se distingue de la révision qui consiste *en une lecture qui a pour but de comparer le texte écrit avec le texte « idéal » que le scripteur voulait*

<sup>3</sup> L'atelier d'écriture est un espace-temps dans lequel un groupe d'individus produit des textes, sous la conduite d'un « expert », en réfléchissant sur les pratiques et les théories qui organisent cette production. Dans ces ateliers, [...] on est véritablement dans l'écriture-plaisir. [...] on n'hésite pas à recourir à des objets (images, peintures, photos...) pour susciter l'écriture ; l'espace est aménagé de telle manière que le sujet écrivant s'y trouve bien. [...] L'atelier ne prévoit pas véritablement de structuration des savoirs. [...] On peut procéder à une analyse réflexive des procédés d'écriture, des difficultés rencontrées, des moyens utilisés pour les surmonter. (Deleuze, 2010-2011).

ou devait écrire, cette lecture-évaluation ayant elle-même pour fonction de diagnostiquer les manques ou les erreurs, et de conduire le scripteur à modifier l'état de son texte (Hayes et Flower, 1981). La révision peut être considérée comme l'ensemble des compétences évaluatives qui interviennent à différents moments dans la production d'écrits. Elle se décline en trois opérations :

- Une relecture de l'écrit en relation avec les paramètres de la tâche d'écriture. Cette lecture peut être partielle ou concerner la totalité de l'écrit. Elle peut avoir lieu en cours et/ou au terme du processus d'écriture ;
- Une évaluation de ce qui vient d'être relu : repérage en fonction du projet d'écriture et/ou des critères préalablement explicités, des bons et mauvais fonctionnements de l'écrit
- Une prise de décision du scripteur qui, en fonction des divers paramètres en jeu, peut le conduire soit à laisser le texte en l'état, soit à entreprendre une réécriture (Groupe EVA, 1996).

Cette modélisation a le mérite de souligner le rôle central de la prise de décision dans la révision et de montrer qu'il arrive que des révisions ne débouchent pas sur une réécriture. Elle a également l'avantage de rappeler le caractère interactionnel des opérations d'écriture, d'évaluation et de réécriture.

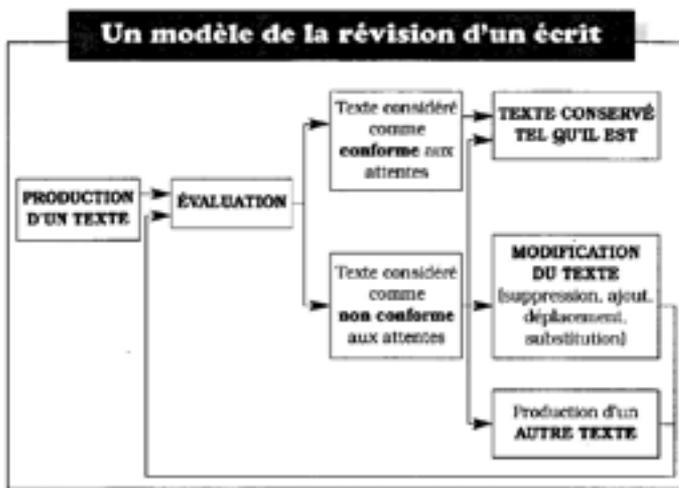


Figure 1 : Un modèle de la révision d'un écrit proposé par le GROUPE EVA (1996).

La réécriture peut permettre de mettre en conflit, voire de modifier certaines représentations. Elle contribue aussi à alléger la tâche d'écriture, moins écrasante puisqu'il ne s'agit plus de tout réussir lors du premier jet (organiser, construire et linéariser), moins risquée pour le scripteur, puisque les ratures



Après un temps de réflexion sur le sens du texte final, les enfants, individuellement dans un premier temps, ont été invités à **noter les points communs et les différences entre les textes distribués**. Après quelques minutes, ils ont partagé leurs découvertes en petits groupes de deux ou trois, avant de procéder à la mise en commun des observations.

**Premières observations des élèves :**

E1 : Ce ne sont pas exactement les mêmes phrases d'un texte à l'autre.

E2 : L'auteur essaie de préciser, donc il barre pour écrire autre chose.

E3 : Il a changé l'ordre dans le texte final.

E4 : Entre le premier texte et le deuxième, l'auteur relit, il change d'idées.

E5 : Il change la ponctuation.

E6 : Dans le premier texte, l'auteur trouve qu'il y a des choses qui ne sont pas belles, donc il remplace.

E7 : Il barre, il réécrit au-dessus ou en dessous.

Suite à l'analyse globale de ces différents états de texte, deux questions ont été posées : **quels types de ratures utilise l'auteur ? Comment modifie-t-il son poème ?** La plupart des enfants n'ont mentionné que les techniques de raturage (il barre beaucoup). Certains ont quand même repéré les remplacements : parfois il barre et il réécrit quelque chose juste en dessous ou il fait des flèches. Après une relance, les élèves ont aussi remarqué que l'auteur modifiait certains éléments : *il fait des listes dans les marges et il entoure ce qu'il préfère - il rajoute des mots entre son manuscrit et la version définitive.*

Les réponses des élèves rejoignent la catégorie des opérations fondamentales de réécriture proposée par Fabre-Cols (2002). Les quatre opérations fondamentales de réécriture sont en effet l'ajout, la suppression, le déplacement et le remplacement. Il est intéressant de les rendre explicites afin que les élèves en situation de réécriture puissent opérer une réflexion métalinguistique qui les amènera à retravailler leur texte.

Réflexions métalinguistiques		Définition	Exemples
1. Remplacement	Substitution	Modification de l'expression sans affecter le contenu à communiquer.	On mange du poison. On mange du poison.
	Commutation	Modification à la fois de l'expression et du contenu.	<del>J'ai trouvé</del> la solution. <del>Je crois avoir trouvé</del> la solution.
2. Ajout	Restitution	Ajout d'un élément qui avait été omis dans le texte initial.	Dans maison Dans <b>ma</b> maison
	Création de nouvelles connexions	Ajout d'éléments nouveaux auxquels l'enfant n'avait pas pensé au départ.	Dans ma maison. Dans ma <b>fabuleuse</b> maison.
3. Suppression	Biffure	Annulation de plusieurs éléments scripturaux sur la ligne en train d'être composée.	Ma <b>vieille</b> poupée.
	Rature	Annulation d'un ou d'éléments scripturaux avec un temps de pause plus long (sur un support différent).	La vieille méchante fée. La méchante fée.
4. Déplacement	Au niveau de la phrase	Réorganisation de mots dans la phrase.	Le maître, <b>voyant cela</b> , intervient. <b>Voyant cela</b> , le maître intervient.
	Au niveau du texte	Réorganisation des informations dans le texte.	

Figure 3 : synthèse des quatre opérations fondamentales de réécriture d'après Fabre-Cols (2002)

Pour expliciter avec les enfants la nécessité de la réécriture, la question suivante a été posée : **pourquoi l'auteur modifie-t-il son texte** ? En réponse à cette question, les élèves ont lancé quelques pistes de réflexions qu'ils se sont réappropriées au cours de leurs productions :

- quelques enfants ont dit que l'auteur avait modifié son poème *pour qu'il soit plus joli* (dimension esthétique) ;
- d'autres ont dit que *l'auteur a changé le sens de certains mots, de certaines phrases pour qu'on comprenne mieux ou pour que ce soit moins difficile à lire* (référence au rapport du texte au lecteur et à l'aspect discursif) ;
- un enfant a dit : *il corrige pour que ça ressemble mieux à ce qu'il veut dire*. Cette dernière réflexion a eu des répercussions lors de travaux d'écriture ultérieurs dans le sens où des enfants ont choisi de modifier tout leur texte « pour qu'il leur corresponde mieux ».

Pour terminer, les élèves ont été amenés à dire **quels étaient selon eux les objectifs que l'enseignant recherchait en réalisant cette activité avec eux**. Ceci a permis de rendre l'apprentissage explicite. Cette activité a également mené les élèves à se rendre compte qu'il existe un réel travail précédant le texte définitif et ce, même chez les écrivains. Cette activité a été déterminante pour l'engagement et la motivation des enfants vis-à-vis réécriture : les brouillons des enfants ont commencé à comprendre des ratures, des ajouts plus ou moins importants...

La figure suivante présente deux exemples de premiers jets d'enfants à partir desquels s'est opérée une activité d'écriture :

- celui de gauche présente de nombreux changements (suppression, déplacement, remplacement); le travail de réécriture s'est réalisé directement sur le brouillon,
- celui de droite ne présente aucune rature; le travail de réécriture s'est réalisé sur une autre feuille, une phase de «recopiage» a été nécessaire ce qui a eu pour effet une diminution du temps accordé à la véritable activité de réécriture.



Figure 4 : deux exemples de premiers jets après activité de réécriture

## COMMENT L'ENSEIGNANT PEUT-IL PRÉPARER LE PROCESSUS DE RÉÉCRITURE ? LES ÉCRITS DE RÉFÉRENCE ET LE BROUILLON INSTRUMENTAL

### Les écrits de référence

Pour travailler la comparaison de textes, les élèves ont été invités à écrire le résumé du livre *L'enfant Océan*. Ils n'avaient jamais rencontré ce type de texte et se sont lancés dans cette écriture sans connaître de critères à respecter. Ensuite, deux textes d'élèves intéressants par leurs manques et leur complémentarité ont été sélectionnés et, une fois dactylographiés, distribués aux élèves.

#### L'enfant Océan

Ça parle d'un garçon qui s'appelle Yann Doutreleau et ses frères. Il a six frères. Tout a commencé la nuit, Yann est allé espionner ses parents. Ils parlaient qu'ils allaient nous tuer alors on est parti la nuit.

Alors, un chauffeur s'arrête et il les laisse monter. Il va à la gendarmerie, il montre au garde qu'il a sept enfants perdus dans sa camionnette et qu'ils se sont enfuis. Ils se sont enfuis de la camionnette.

Après, ils sont allés dans une maison chercher à manger et ils sont partis.

Après, ils ont trouvé une cabane et ont mangé, ils ont décidé d'aller vers l'Océan Atlantique.

Ensuite, ils ont été chez la boulangère et ont demandé une baguette mais ils n'ont pas d'argent et ils en ont reçu deux.

Ensuite, ils sont allés dans une maison, les enfants ont téléphoné chez leurs parents et la gendarmerie vient les prendre.

Enfin, ils se rendent compte que le père voulait tuer les sept chats.

Fin

#### Mon résumé

Au tout début, c'est une famille un peu « malheureuse » parce qu'ils sont pauvres. Le cadet, Yann, n'était pas bon en classe parce qu'il était sourd et pas malin, et un jour, l'assistante sociale est venue chez la famille Doutreleau pour parler de Yann et un peu de la famille Doutreleau. Un jour, quand la famille était au lit, Yann se lève et il va écouter à la porte de la chambre des parents et ils disent : « on va les tuer tous, les sept chats ». Alors, Yann appelle son frère et dit que leur père leur veut du mal. Alors, ils partent tous les sept. Puis, ils partent loin, ils prennent le train. Ils sont partis quatre jours et après, les sept frères s'introduisent dans une maison et là, c'est la fin. Ils sont très malades. Trois frères sont malades dans cette maison, sans courant ni eau. Puis, ils trouvent un téléphone. Ils appellent leur mère, ils disent où ils sont et leur père vient les chercher. Deux vont à l'hôpital. Yann explique la vérité à son frère.

#### Figure 5 : deux exemples de textes d'élèves proposés à la classe

Les élèves ont été invités à lire ces textes, les observer et les critiquer. Collectivement les opérations de réécriture possibles ont été mises en évidence, et une grille de relecture a été établie. Il était vraiment intéressant de passer par une phase collective de révision de texte afin que les élèves échangent entre eux leurs stratégies. Les élèves ont ensuite réécrit un résumé

« meilleur », davantage en adéquation avec les critères de la grille de relecture. Ils étaient totalement libres de se baser sur leur propre texte ou sur un texte de référence. Un autre but était que les enfants prennent conscience de la distance et la décentration nécessaire vis-à-vis du texte de base pour pouvoir le critiquer.

Les élèves dont le texte de référence avait été sélectionné lors de cette confrontation ont évolué dans leurs réactions à ce choix. Au départ, ils étaient flattés que leur production ait été sélectionnée. Lorsque les premiers commentaires ont été énoncés, ils étaient moins contents. Ils avaient du mal à accepter les critiques vis-à-vis de leur travail, bien que le travail sur l'erreur fasse partie intégrante des pratiques de classe. Ils se sentaient jugés et incompris et voulaient à tout prix justifier leurs choix et défendre leur production. Petit à petit, les deux élèves ont pris conscience que ce n'était pas eux qui étaient critiqués mais leur production, et que ces critiques leur permettraient de réécrire de manière satisfaisante leur texte. Ils ont donc pris du recul vis-à-vis de la situation et ont été jusqu'à critiquer eux-mêmes leur texte. L'interaction suivante met cette évolution en évidence.

A la question *comment vous êtes-vous sentis pendant cette activité ?*, voici ce qu'ils ont répondu :

*C'était vraiment difficile parce que les autres ne regardaient et ne critiquaient que nos textes alors que je suis sûr que leurs textes n'étaient pas meilleurs que les nôtres.* Cette réponse illustre la difficulté des élèves d'accepter le jugement des autres.

*Ce n'était vraiment pas chouette au début parce que j'avais vraiment beaucoup travaillé pour réaliser ce texte et que tout le monde le critiquait.* Cette réaction montre que l'effort fourni dans le cadre d'un travail d'écriture est très important et que, dès lors, le travail de réécriture imposé dans un second temps apparaît comme une sanction qui est vécue comme injuste par rapport au travail fourni. On comprend mieux dès lors combien le travail de réécriture est ingrat quand il est perçu comme un deuxième travail et non comme partie intégrante du travail lui-même.

Suite à ces deux réactions, le fait que les élèves ciblaient le début de l'activité a été relevé : *Vous dites que c'était difficile pour vous « au début ». Par la suite, comment vous êtes-vous sentis ?*

*Petit à petit, j'ai compris les critiques des autres et j'ai compris qu'ils disaient ça pour améliorer le texte. J'étais donc moins fâché.* Cette réponse illustre le fait qu'en prenant du recul vis-à-vis d'eux en tant que scripteur, les enfants entrevoient la possibilité de revenir sur leur texte.

Cette séquence illustre une situation où l'on prend pour référence un ou deux textes d'élèves. Mais d'autres modalités sont possibles. En effet, le texte de référence peut être un écrit social, un écrit qui préexiste. Les textes d'expert peuvent être analysés complètement ou partiellement selon l'objectif poursuivi. On peut également varier le nombre d'écrits de référence.

### Le brouillon ou la production instrumentale

Cette séquence permet d'établir une différence entre le premier jet et le brouillon. Le premier jet est une phase, une étape de travail - il ne s'agit pas d'un produit (même si on considère ce terme ainsi dans son usage quotidien) - dans laquelle l'apprenant doit adopter trois postures : celle de penseur qui permet d'élaborer mentalement les idées avant de les mettre par écrit, celle de scripteur et celle de lecteur de son propre texte. Le brouillon, quant à lui, est le produit réalisé lors de cette première phase de travail. Il peut être la simple mise sur papier de quelque chose qui est déjà là et prêt dans la tête. Mais il peut aussi être très différent du texte final. On parle alors de « Brouillon instrumental » (Alcorta, 2001), outil permettant d'agir sur le processus d'écriture. Il présente des structures écrites qui rompent avec l'aspect linéaire de l'écrit de communication. On y trouve des mots et groupes de mots sous forme de listes et de tableaux et le recours à des outils graphiques, comme des flèches, des numéros et autres symboles. Cette phase instrumentale qui nécessite une connaissance des concepts et une décentration des apprenants est donc plus déductive et moins spontanée ; elle doit s'apprendre.

Lors d'un chantier d'écriture autour de la lettre de demande<sup>4</sup>, la classe a créé une production instrumentale de la lettre, suite à la confrontation des premières productions des élèves et à la confrontation de ces textes avec des textes d'experts.

---

<sup>4</sup> Il s'agissait d'écrire une lettre de demande d'informations à une personne de référence concernant un sujet choisi par les élèves pour réaliser un exposé (exposé à réaliser dans le cadre du projet Cap'Ten).

Nom et adresse de l'expéditeur : <i>Prénom, Nom</i> <i>Rue et n°</i> <i>Code Postal - ville</i>	Lieu et date de l'écriture de la lettre
	Nom et adresse du destinataire : <i>Prénom, Nom</i> <i>Rue et n°</i> <i>Code Postal - ville</i>
Interpellation <i>Monsieur, Madame,</i>	
Présentation <ul style="list-style-type: none"><li>- <i>Se présenter comme dans un livret de d'™ année</i></li><li>- <i>Expliquer le projet Cap tes</i></li><li>- <i>Ecrire le sujet choisi</i></li></ul>	
Demande <ul style="list-style-type: none"><li>- <i>Je souhaiterais...</i></li><li>- <i>Fournir-vous...</i></li><li>- <i>Auriez-vous l'amabilité de...</i></li><li>- <i>Dans ce cadre, je recherche de la documentation sur...</i></li></ul>	
Formule de politesse <i>Votre lettre m'intéresse pour une lettre (notamment langage soutenu)</i>	
Signature <i>Prénom, Nom</i> <i>Signature</i>	

Figure 6 : exemple de production instrumentale d'une lettre de demande d'informations

## COMMENT L'ENSEIGNANT PEUT-IL ORGANISER LE PROCESSUS DE RÉÉCRITURE ?

### LES GRILLES D'ÉVALUATION

Généralement, la première réécriture consiste en une réélaboration de texte. Les enfants sont invités à **améliorer, compléter ou terminer** le texte entamé lors de la séquence précédente. Le travail s'accompagne généralement d'une grille d'évaluation comprenant divers critères établis en collaboration avec les enfants. Cette grille peut être soit une grille d'autoévaluation que les enfants remplissent eux-mêmes, soit une grille d'évaluation remplie par l'enseignant qui souligne les points forts de la production et note les manques.

La deuxième réécriture consiste à **cibler des problèmes plus ponctuels** et se centre donc sur des points plus précis (de matière par exemple). Cette réécriture s'accompagne généralement d'entretiens individualisés avec l'enseignant. Les problèmes à cibler sont repérés et discutés avec l'enfant en question avant de passer à la réécriture.

La troisième réécriture consistait en la mise au net. Les enfants doivent respecter les contraintes linguistiques : ponctuation, orthographe, conjugaison, grammaire à l'aide des outils référentiels habituels (dictionnaire, dictionnaire des synonymes, Bescherelle...).

Le 11 Septembre 2011

Il était un fois, un vieil homme qui s'appelait René. Il avait 76 ans et pas de femme ni d'enfant. Il fumait la pipe depuis longtemps. Il vivait dans une maison.

Un jour, il sentit que c'était la fin pour lui et l'infirmière du hôpital l'appela en urgence. Ils lui ont fait une radio et ils ont vu un cancer du pommou déjà trop avancé.

Ils lui ont donné de la morphine pour plus sentir le douleur, et le pauvre René c'est éteint le 11 janvier 2012 à l'hôpital Erasme.

Le 11 Janvier 2012

Il était un fois, un vieil homme qui s'appelait René. Il avait 76 ans et ne avait pas de femme ni d'enfant. Il fumait la pipe depuis longtemps et vivait dans une maison.

Un jour, il sentit que c'était la fin pour lui et l'infirmière du hôpital l'appela en urgence. Ils lui ont fait une radio et ils ont vu un cancer du pommou déjà trop avancé.

Ils lui ont fait une radio et ils ont vu un cancer du pommou déjà trop avancé.

Ils lui ont fait une radio et ils ont vu un cancer du pommou déjà trop avancé.

Il a donné René qui fumait, s'est éteint le 11 janvier 2012 à l'hôpital Erasme.

Du coup, il n'est plus vivant.

Figure 7: premier état de texte mise au net (chef-d'œuvre<sup>5</sup>) d'un élève

5 Le « chef d'œuvre » est le terme utilisé pour désigner les productions finalisées dans le cadre des chantiers d'écriture.

Dans la figure 7, on peut observer que le premier état de texte a été amélioré. L'élève a continué à élaborer son texte : il a davantage décrit ce qui s'était passé à l'hôpital pour le vieil homme. La mise au net a été réalisée sur une feuille de couleur choisie par l'élève qui a permis de mettre son travail en valeur.

### LES GRILLES D'ÉVALUATION

L'analyse des textes permet de mettre en évidence des caractéristiques propres au type de texte travaillé, caractéristiques qui deviendront des critères de productions pour les élèves. Garcia-Debanc (1993), lors d'une conférence intitulée « Production d'écrits et enseignement de la langue – Quelles articulations ? », revient sur l'importance de faire élaborer des critères par les élèves.

Elle évoque trois voies pour faire élaborer des critères :

- l'analyse des textes de référence, que ce soient des écrits sociaux d'auteurs ou des écrits d'élèves ;
- la comparaison de textes d'élèves ;
- la relecture critique des textes de pairs.

L'auteur émet cependant des mises en garde vis-à-vis de la constitution de critères par les enfants. Elle craint le technicisme qui aboutirait au fait de passer plus de temps à l'explicitation et à l'explication des critères qu'à écrire des textes. Elle craint également que la constitution de critères aboutisse à une mise en conformité des textes des élèves. Elle évoque, parallèlement à ces risques, les limites d'une explicitation de critères par l'enseignant dans le sens où, si c'est l'enseignant qui transmet les critères, l'enfant ne se les appropriera pas entièrement.

L'intérêt essentiel d'une grille d'évaluation réside donc dans sa dimension interactive. Il importe que ce soient les élèves qui élaborent ces critères pour se les approprier. L'évolution des critères participe et témoigne du développement des compétences des élèves. Ces grilles sont également fondamentales parce qu'elles objectivent le processus de travail et d'apprentissage. Cela dit, il est important qu'une place soit laissée aux commentaires éventuels de manière à mettre en lumière des avis divergents.

Voici, par exemple, la retranscription du récit d'une élève qui n'a pas respecté tous les critères de la grille (elle n'a pas complètement respecté la structure du schéma narratif) mais qui a fait preuve « d'un écart heureux » en utilisant un procédé d'écriture particulier : la prolepse. En effet, elle avait écrit un petit résumé de son texte pour commencer son récit avant d'entamer la situation initiale. Elle racontait donc anticipativement un événement qui allait avoir lieu plus tard dans l'histoire. Ce genre d'initiatives est à mettre en valeur pour permettre aux autres élèves d'enrichir leurs démarches. C'est en outre un procédé littéraire parfois très apprécié et considéré comme une preuve

d'originalité dans le récit. Il entraîne en outre l'enfant à utiliser un autre procédé d'écriture: le flash-back.

### **L'homme veuf**

Un homme grand, plus très jeune, pas maigre et plutôt gros et accro au téléphone. Cet homme a 44 ans mais à cause de son défaut, il va se retrouver veuf.

Tout a commencé un mercredi. Cet homme, François, va rejoindre son club de pétanque mais il a évidemment toujours son téléphone sur lui, ce qui embête fortement sa femme, Louise, parce qu'elle a l'impression que le téléphone de Monsieur compte plus qu'elle-même! Elle quitte alors la maison.

Après sa partie de pétanque, François rentre à la maison, toujours pendu à son téléphone, et quand il rentre, il ne se rend même pas compte que sa femme n'est plus là.

Petit à petit, il se rend compte que sa femme est partie. Alors, il se précipite dehors pour la chercher. Il court, court comme si sa vie était en danger mais il a beau courir, il ne retrouvera peut-être jamais sa femme. Alors, il appelle la police.

Il court, court...et tout à coup, son téléphone sonne: la police lui annonce que sa femme est malheureusement morte. Malgré ce décès tragique, il est toujours pendu à son téléphone et va toujours à son club de pétanque mais sa femme lui manque quand même très fort et maintenant, dans son cœur, elle passe avant son téléphone.

*Figure 8 : exemple d'écrit d'élève s'écartant des critères de la grille d'évaluation*

Relever les points forts est une pratique très importante. Si l'enseignant ne souligne pas les avantages de la production, les enfants ont tendance à tout remettre en question et à tout réécrire. Il faut insister là-dessus car les comportements où l'enfant jette son premier jet et recommence sont fréquents.

Il faut différencier la grille d'autocorrection (ou grille de relecture) complétée par l'élève, de la grille d'évaluation que le scripteur ne remplit pas lui-même. En effet, une grille d'autocorrection est une grille de critères que le scripteur remplit suite à sa production. L'intérêt essentiel de cette grille est que l'enfant puisse prendre conscience de ce qu'il peut modifier par lui-même. Ce type de grille lui offre une certaine autonomie, à la différence de la grille d'évaluation remplie par l'enseignant ou par les pairs.

Grille pour améliorer ton récit			
Critères	Oui	Non	Commentaires
<p>Tous les paragraphes ont une fonction. Chaque paragraphe correspond aux différents moments du récit.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>J'ai décrit mon personnage principal (nom et de façon sommaire).</li> <li>J'ai réfléchi au problème que mon personnage rencontrait afin de trouver une solution.</li> <li>L'action de mon personnage est bien en lien avec le problème. Elle doit être clairement décrite et compréhensible.</li> <li>La solution au problème a du sens. Il s'agit d'une réponse plausible au problème.</li> <li>La nouvelle situation est en lien avec la situation initiale.</li> </ul>			
J'utilise des connecteurs logiques			
J'utilise pas verbaux le discours direct			
J'ai vérifié l'orthographe			

Figure 9 : exemple de grille de relecture

## LES ENTRETIENS INDIVIDUALISÉS

Les entretiens individualisés se réalisent entre un élève et son enseignant. Ce dernier explicite les erreurs repérées dans le texte de l'élève concerné en les localisant dans le texte. Ensuite, s'engage une négociation entre l'apprenant et l'enseignant. L'élève peut poser les questions qu'il désire et justifier ses choix s'il n'est pas d'accord avec l'enseignant. S'ensuivent des prises de décision sur les priorités de réécriture. En effet, généralement, l'enseignant relève une série d'erreurs que l'élève est incapable de traiter dans son intégralité. Il s'agit donc pour les deux acteurs de mettre des priorités qui permettront au texte de devenir acceptable. Ces priorités seront prises en compte par l'élève lors de sa réécriture.

SI : - description Stella  
 + ce qu'elle est en train de faire  
Problème : se réveille → cris.  
Actions : - soins à l'animal → comment ?  
 - voyage  
 - chercher le ligas moins 4 ligas  
 - ...  
conséquence / solution : respire et se soule les ligas  
SF : se soule et ne va plus dormir

Figure 10 : exemple de traces d'un entretien individualisé

Dans l'exemple de la figure 10, l'élève éprouvait des difficultés à structurer son récit en mettant en lien la situation initiale avec la situation finale et la solution avec les actions de son personnage. De commun accord, l'élève et l'enseignant ont décidé de faire un plan (brouillon instrumental) qui reprenait

des éléments structurés du récit (selon le schéma narratif). Ensemble, ils ont défini la situation initiale, le problème et quelques actions (l'élève donnait les idées, l'enseignant notait les mots-clés). Ensuite l'élève a continué seule le plan entamé et rédigé avant qu'elle continue seule le plan entamé et qu'elle rédige le deuxième jet de son récit.

Pour mettre en oeuvre des entretiens de ce type, il importe que l'enseignant connaisse la typologie des textes et le fonctionnement interne de chaque type de texte, ainsi que les règles de la grammaire du texte et de la phrase pour déceler n'importe quelle erreur dans les productions d'enfants.

La difficulté principale des entretiens individuels réside dans leur organisation. En effet, l'enseignant ne peut s'occuper que d'un élève à la fois et doit donc prévoir du travail pour les autres élèves. L'idéal est de réaliser les échanges individualisés pendant que les autres élèves utilisent des grilles de relecture, en donnant la priorité aux élèves qui s'en sortent moins facilement dans la réécriture, ou, du moins, qui s'engagent moins rapidement dans la réécriture à l'aide des seules grilles. Dans le cadre du stage dans lequel s'est déroulé tout ce travail de réécriture, l'organisation des entretiens individuels était relativement efficace car deux enseignants étaient présents pour 20 élèves.

Une autre limite des entretiens individualisés est que l'on ressent souvent très nettement la patte de l'enseignant. Certaines erreurs sont très difficilement compréhensibles par les élèves. Ces erreurs sont alors comparées avec « la bonne formule émise par l'enseignant ». La bonne formule est ensuite généralement mémorisée par les élèves qui la réécrivent telle quelle quand ils se remettent, seuls, au travail.

Cela dit, l'avantage des entretiens individualisés réside dans l'individualisation des critères, tandis que les critères établis dans les grilles d'évaluation sont collectifs. C'est pour cela qu'il est intéressant de combiner les deux approches : grille critériée collective ET entretien individualisé.

A la réflexion, il aurait sans doute fallu allier à l'entretien individuel la création d'un référentiel personnel dans lequel chaque enfant aurait noté tout ce qui pourrait l'aider lors des relectures et des réécritures de chacun de ses textes. En effet, certains critères de réécriture reviennent continuellement chez les enfants et ne sont pas liés à un type de texte particulier. C'est le cas de la concordance des temps par exemple, de l'emploi des connecteurs, de l'organisation en paragraphes...

### **QUELQUES APPORTS DES SÉQUENCES D'ÉCRITURE ET RÉÉCRITURE**

#### **La satisfaction des élèves par rapport aux différentes démarches**

Interrogés à propos de leur degré de satisfaction vis-à-vis de l'une ou l'autre manière de fonctionner, les élèves ont mis en avant des degrés de satisfaction variables selon les outils utilisés lors des relectures et des réécritures :

### Degré de satisfaction vis-à-vis des grilles de relecture (complétées par les élèves)

2 élèves sur 18 ne se sont pas du tout sentis aidés par la grille de relecture,  
13 élèves sur 18 se sont sentis peu aidés par la grille de relecture,  
3 élèves sur 18 se sont sentis beaucoup aidés par la grille de relecture.

### Degré de satisfaction vis-à-vis des grilles d'évaluation (remplie par l'enseignant)

Aucun élève ne s'est pas du tout senti aidé par la grille d'évaluation,  
4 élèves sur 18 se sont sentis peu aidés par la grille d'évaluation,  
14 élèves sur 18 se sont sentis beaucoup aidés par la grille d'évaluation.

### Degré de satisfaction vis-à-vis des entretiens individualisés

Aucun élève ne s'est pas du tout senti aidé par les entretiens individualisés,  
3 élèves sur 18 se sont sentis peu aidés par les entretiens individualisés,  
15 élèves sur 18 se sont sentis beaucoup aidés par les entretiens individualisés.

Ce recueil d'informations sur la satisfaction des élèves, réalisé auprès de 18 élèves, montre que les entretiens individualisés et les grilles d'évaluation donnent un degré de satisfaction plus important que les grilles de relecture.

Il convient de signaler la différence qui existe entre les élèves qui sont plus à l'aise avec l'écriture et la réécriture et les élèves qui le sont moins. Parmi les 18 enfants interrogés, 6 d'entre eux écrivent chez eux. Ce sont eux qui s'engagent le plus facilement dans la réécriture, et pour eux, la grille de relecture semble efficace.

### L'engagement dans la réécriture

Régulièrement, on se retrouve devant des enfants qui en ont assez de devoir réécrire, réécrire et réécrire encore. Souvent, les enfants prennent beaucoup de temps à se mettre au travail de réécriture, mais lorsqu'on leur demande d'arrêter, ils ne le font pas ; ils paraissent absorbés par leur texte sans saisir ce qui se passe autour d'eux. Lors d'une activité pendant laquelle cette situation paradoxale s'est présentée, la question de savoir pour quelle raison ils ne voulaient pas arrêter comme demandé a été posée. Les réponses peuvent être classées de la manière suivante, selon que les enfants recherchaient :

→ L'aboutissement de leur travail

E1 : *Je ne voulais pas arrêter parce que je voulais avoir fini.*

E2 : *Parce que c'est difficile d'arrêter cette activité en plein milieu. Je préférerais terminer ce que j'avais entamé.*

E3 : *Quand on arrive au bout et qu'on comprend le texte, on n'a pas envie d'arrêter.*

La plupart des réponses allaient dans ce sens : les enfants ont évoqué la recherche de l'aboutissement et du chef-d'oeuvre (mise au propre de leur texte sur un support spécifique destiné à être vu et lu).

→ À plaire au destinataire

E4 : *Parce que je voulais avoir un texte parfait.*

E5 : *Pour moi, tout le monde avait un but. Mon but était de terminer et de décorer le texte pour qu'il soit le plus beau possible et qu'on ait envie de le lire.*

E6 : *Oui, je trouve aussi que si on écrit un texte au brouillon, ça ne donne pas envie de le lire.*

E7 : *On va peut-être le montrer aux parents qui viennent en classe et il faut que le texte soit mis en valeur pour qu'il soit apprécié.*

E8 : *On a compris l'enjeu donc on n'a pas envie d'arrêter.*

→ Un plaisir personnel

E9 : *Parce que c'était chouette.*

E10 : *C'est comme dans la vie : au début, on a une tâche difficile à réaliser et on a envie d'arrêter car c'est trop difficile, ça semble insurmontable. Ensuite, on se lance dans l'activité et on y va. Enfin, on est content, heureux... Si on fait un effort, on arrive à quelque chose dont on est fier et qui nous procure du plaisir.*

E11 : *Au départ, j'ai écrit un texte qui ne me correspondait pas et dans lequel la fin était rapide. Quand j'ai réécrit, le texte me ressemblait plus.*

Cette dernière catégorie est plutôt liée à l'aspect psychologique : la recherche de la fierté, du plaisir, de l'estime de soi, la recherche d'identité (se rapprocher de soi, de ce qu'on aime)...

La différence entre la recherche de l'aboutissement et la recherche de cohérence avec le destinataire est parfois difficilement perceptible, et pourtant importante : la recherche de cohérence vis-à-vis du destinataire va plus loin que la recherche d'aboutissement. En effet, lorsque l'enfant évoque le destinataire, c'est que, petit à petit, il parvient à prendre conscience du lecteur. L'enfant sait qu'il est en train de produire quelque chose qui lui échappe (Meirieu, 2007), qui doit se passer à un moment de son auteur pour être lu par son lecteur. Il sait donc qu'il doit corriger toute formulation imprudente ou explication lacunaire. Par ailleurs, l'enfant prend conscience qu'il s'engage, qu'il s'expose, qu'il s'inscrit dans un espace social, que son écrit va être soumis au regard et à la lecture de l'autre. L'autre grande différence est que la recherche d'aboutissement relève plutôt de l'aspect psychologique : l'enfant recherche avant tout à être fier de lui, alors que la recherche de cohérence par rapport à son texte et à son destinataire relève essentiellement de l'aspect discursif. C'est LA motivation principale relevée par les élèves lors de cette observation. Il apparaît ainsi évident que la recherche de destinataires réels encourage et motive les enfants à écrire et à réécrire : d'où l'importance de produire des écrits authentiques. Grâce à ces trois catégories de réponses, on peut observer que la motivation vient essentiellement des aspects discursifs et psychologiques. Il convient donc de ne pas les oublier en se centrant trop, voire exclusivement, sur les aspects linguistiques des textes.

### CONCLUSIONS

Beaucoup d'enseignants évaluent encore les productions écrites de leurs élèves en tant que produit fini. Les essais antérieurs n'ont donc pas d'existence reconnue. Par ailleurs, la signification et la nécessité d'un brouillon ne sont pas évidentes pour les jeunes élèves. Au début de l'apprentissage, l'enfant se précipite dans son texte comme il pourrait le faire à l'oral. Il ne voit pas les textes comme véritablement transformables, il ne parvient pas à prendre de la distance, il révisé peu et manque de procédures et de stratégies. Il faut apprendre à réécrire. C'est là que se trouve tout l'enjeu d'un apprentissage explicite de la réécriture (Reuter, 2002).

Il importe donc d'abord pour les enfants de changer leurs représentations initiales concernant l'écriture : la réécriture fait partie intégrante de tout travail d'écriture. Pour valoriser ce changement de représentation, le seul travail de réécriture sur leurs propres textes ne suffit pas. En effet, il nécessite un travail multiple sur la motivation, la conception de l'erreur et du brouillon, sur les modalités de réécriture, exposés dans cet article.

En outre, il est important de travailler autant la révision que la réécriture, deux pratiques distinctes, qui demandent de mobiliser différentes compétences, mais qui semblent indissociables et qu'il est important de rendre explicites. Il est également nécessaire de diversifier au maximum les situations d'écriture et de veiller à y intégrer une démarche autour des trois axes : l'aspect psychologique/motivationnel, l'aspect linguistique et l'aspect discursif.

Il existe enfin des dérives à éviter dans toute situation de réécriture. Il faut en effet garder à l'esprit qu'un texte d'enfant doit rester un texte d'enfant et il est préférable de ne pas trop y percevoir la patte de l'enseignant. Il faudrait donc que l'enseignant puisse identifier les paramètres et les critères minimum qui rendent un texte d'enfant satisfaisant.

## **BIBLIOGRAPHIE**

Adam, J.-M. (1990). *Eléments de linguistique textuelle – théorie et pratique de l'analyse textuelle*. Mardaga.

Alcorta, M. (2001). Utilisation du brouillon et développement des capacités d'écrit in *Revue française de pédagogie – La pédagogie et les savoirs : éléments de débat* (n°137). France : Octobre, novembre, décembre 2001, INRP – Institut national de recherche pédagogique.

Bonnéry, S. (2007). *Comprendre l'échec scolaire - Elèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*. France : Ed. La dispute.

Deleuze, G. (2010-2011). *Syllabus de français – 2<sup>e</sup> normale primaire*. Bruxelles : HEB-Defré.

Fabre-Cols, C. (2002). Réécrire à l'école et au collège – *De l'analyse des brouillons à l'écriture accompagnée*. Paris : ESF Editeur.

Garcia-Debanc, C. (1993). *Production d'écrits et enseignement de la langue – Quelles articulations ?* Conférence.

Grawez D. (2009). *Cours de 1<sup>re</sup> normale primaire*. Bruxelles : HEB-Defré.

Giasson, J. (2004). *La lecture, de la théorie à la pratique*. De Boeck (Coll. Outils pour enseigner).

Groupe EVA, (1996). *De l'évaluation à la réécriture*. Paris : Hachette Education : INRP. (Coll. Pédagogies pour demain).

Hayes et Flower (1981, 1987). Cités dans CORBLIN C. *Réécrire à deux, la synthèse comme aide à la réécriture*. In : Caractères (n°23). Belgique : mars 2006 (pp.35-39).

Meirieu, P. (2007) *Pourquoi est-ce (si) difficile d'écrire ?* France : Bayard Editions.

Reuter, Y. (2002) *Enseigner et apprendre à écrire*. Paris : ESF Editeur. (Coll. Didactique du français).

### Tenir un journal des apprentissages en 1<sup>re</sup> année du degré différencié

■ Sandrine Vasseur

*Au moment d'entamer ma troisième et dernière année d'études de régente en français et donc de choisir un sujet de TFE, j'ai très vite su que je voulais me diriger vers une question qui concernerait les élèves en difficulté. En effet, lors de mes stages effectués pendant mes deux premières années de formation, la variété et l'ampleur des difficultés de certains élèves m'ont marquée et même parfois touchée: difficultés tant au niveau des apprentissages que dans la relation avec l'école, dans les représentations des savoirs ou encore dans les méthodes de travail, chez des enfants vivant souvent dans un milieu socio-économiquement ou culturellement défavorisé.*

*Pour ce travail de recherche, il me fallait cibler un sujet bien précis... Beaucoup de travaux avaient déjà été réalisés autour de la remédiation en lecture ou par rapport aux démarches d'écriture. Or, je désirais vraiment travailler sur quelque chose de nouveau. Mon souhait était de mettre en place une expérimentation qui développerait divers apprentissages. C'est alors que j'ai entendu parler dans un de mes cours du "journal des apprentissages", une méthodologie qui m'a immédiatement intéressée. Après quelques lectures préalables, j'ai décidé que c'était l'outil que je voulais expérimenter. Dès la fin du mois de juin, avant même de commencer ma troisième année d'études, j'ai pris des contacts afin de trouver le/la maître(sse) de stage qui pourrait me soutenir, suivre mon travail pendant toute une année scolaire et me permettre ainsi de mener à bien l'expérimentation que je souhaitais mettre en place (en effet, un outil de ce type doit être envisagé sur le long terme). J'ai rapidement trouvé une "alliée" enthousiaste et motivée qui a accepté de m'ouvrir les portes de ses classes pour un premier stage en novembre 2012 et de poursuivre le travail, en collaboration étroite avec moi, le reste de l'année scolaire.*

## **1. LE JOURNAL DES APPRENTISSAGES : UN OUTIL RÉFLEXIF**

Puisque le journal des apprentissages est un outil réflexif, je me suis d'abord informée sur le concept de la métacognition<sup>1</sup> et sur le rapport que les élèves entretiennent avec cette démarche. Écrire, c'est poser sa pensée sur papier, la matérialiser; c'est une manière de prendre distance avec elle, d'être à l'aise avec une certaine dimension réflexive<sup>2</sup>. Or, les élèves en difficulté ont du mal avec ces démarches abstraites.

Par ailleurs, à l'école, on peut rencontrer plusieurs types de journaux : le journal de lecture, le cahier de brouillon, le carnet d'expériences, le journal de classe, etc. qui tous ont leurs particularités. Mais c'est le journal des apprentissages, tenu régulièrement dans un cahier, qui remplit cette fonction de revenir de façon réflexive sur les apprentissages, les tâches scolaires, la vie de la classe et le processus d'apprentissage.

## **2. LA MISE EN ŒUVRE DU DISPOSITIF**

Ce que je propose dans cet article, c'est d'expliquer plus particulièrement l'expérimentation que j'ai menée à l'aide de cet outil de métacognition. Ce journal, je l'ai mis en place dans une classe de première année du degré différencié sous la forme d'un petit cahier dans lequel les élèves écrivaient, une fois par semaine, ce qu'ils avaient vu en cours de français, ce qu'ils avaient aimé ou non (en justifiant leur avis) et ce qui avait été facile ou difficile, en essayant de cibler la raison de leurs réussites ou de leurs échecs. Je disposais d'un mois de stage pour amorcer le dispositif qui serait poursuivi ultérieurement par ma maîtresse de stage.

En parallèle, j'ai choisi d'enseigner aux élèves le genre de la lettre en mettant en place une séquence d'activités classique, telle que préconisée par les programmes actuels d'enseignement du français, ce qui m'a permis d'introduire le journal des apprentissages tout en travaillant les caractéristiques de ce genre de textes. Concrètement, chaque semaine, les élèves complétaient leur journal en m'écrivant des lettres. Sur la page de droite, ils écrivaient ce qu'ils avaient étudié en cours de français durant la semaine, ce qu'ils avaient aimé, et pourquoi, ce qu'ils n'avaient pas aimé et pourquoi et enfin, ce qui avait été facile ou difficile dans leurs apprentissages, toujours en justifiant leurs propos.

---

1 Métacognition : prise de conscience qu'ont les élèves de leurs propres processus mentaux concernant leurs apprentissages et la façon dont ils les construisent et les utilisent. Voir les concepts de pensée verbale et de langage intérieur chez Lev Vygotsky (1896-1934) et d'abstraction réfléchissante chez Jean Piaget (1896-1980).

2 Le fait d'écrire permet d'objectiver sa pensée en la posant sur papier. Celui-ci joue en quelque sorte le rôle d'un miroir dans lequel l'élève peut voir le reflet de sa pensée. Il lui permet donc cette prise de distance, cette réflexion qu'on peut presque entendre ici au sens physique du terme. L'élève se voit ainsi « en train de penser »

Par la suite, j'effectuais un retour personnalisé soit sur la forme du texte (les caractéristiques de la lettre), soit sur son contenu (la réflexion sur les apprentissages du cours de français).

Cette fonctionnalité immédiate du journal s'est avérée très utile pour l'intégration des apprentissages touchant au genre de la lettre et le réinvestissement de ceux-ci par les élèves dans une situation de communication qui avait du sens pour eux.

Le mois de stage terminé, les élèves écrivaient dans leur journal de façon autonome. Par la suite et durant 5 mois, j'ai fonctionné en entretenant avec eux une correspondance d'un type un peu particulier : les élèves effectuaient leur tâche d'écriture, je venais chercher les journaux et sur la page faisant face à celle qu'ils avaient écrite, je répondais à ce qu'ils avaient exprimé (sans intervenir sur leur texte, donc sans rien corriger, de sorte que les élèves pouvaient se sentir libres et en confiance pour se livrer). Ce retour avait pour but de les guider et de les aider à exprimer les apprentissages qu'ils avaient réalisés, leurs difficultés, leurs craintes, leurs réussites, leurs ressentis... tout cela afin qu'ils en prennent conscience, qu'ils réfléchissent à ce qu'ils avaient appris et à la manière dont ils s'y étaient pris.

### **3. LES BÉNÉFICES ATTENDUS**

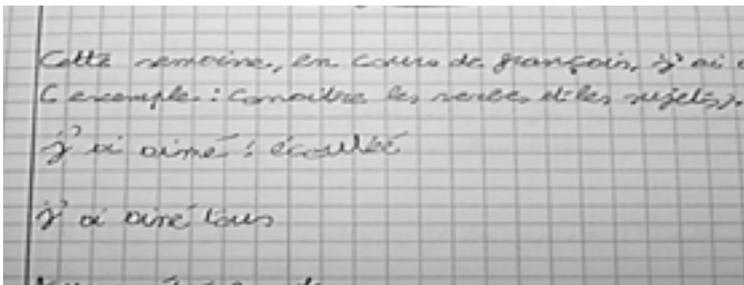
Lorsque j'ai instauré le journal des apprentissages, j'avais envisagé quelques bénéfices et je voulais montrer dans mon TFE dans quelle mesure ils seraient présents. J'avais regroupé ces bénéfices « attendus » en deux catégories. Selon moi, la première serait liée à la maîtrise de la langue française et plus particulièrement en rapport avec la compétence écrire :

1. une appropriation des caractéristiques du genre de la lettre,
2. un « épaissement », autrement dit une amélioration significative des contenus, tant au niveau quantitatif que qualitatif.

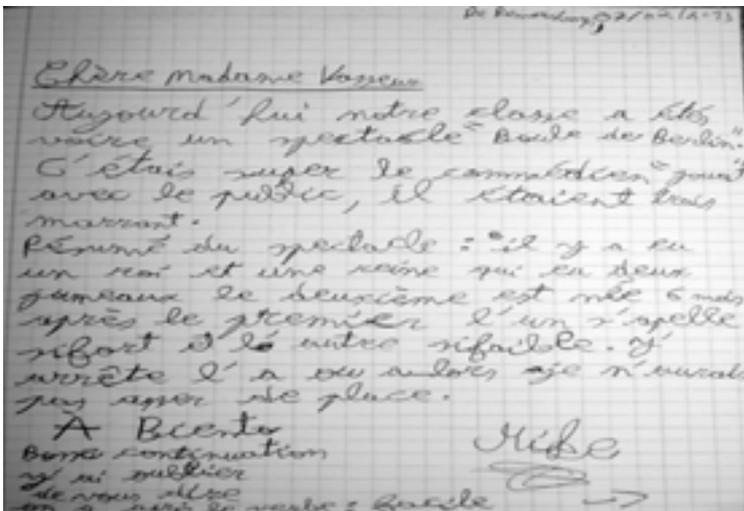
Après six mois de mise en pratique et d'analyse, j'ai pu constater que ces deux bénéfices envisagés et attendus avaient été atteints.

#### **3.1. Appropriation des caractéristiques formelles du genre de la lettre**

Par exemple, les cinq parties constitutives de la lettre (la date et/ou le lieu, la formule d'appel, le corps de lettre, la formule finale et la signature), inconnues de nombreux élèves en début d'année, apparaissent clairement au terme de l'expérimentation : cette caractéristique du genre est intégrée. Les deux extraits suivants produits par le même élève montrent cette évolution par rapport au genre de la lettre ainsi qu'un développement du contenu de ses écrits.



16 novembre 2012



7 février 2013

Pour une lecture plus facile des extraits, en voici la retranscription corrigée du point de vue orthographique :

Les sujets et les verbes 16/11/2012

1. Cette semaine, en cours de français, j'ai appris à...  
(exemple: connaître les verbes et les sujets)
2. J'ai aimé: écouter
3. J'ai aimé tout
4. Tout a été facile
5. Tout a été facile

07/02/2013

*Chère Madame Vasseur,*

*Aujourd'hui, notre classe a été voir un spectacle, «Boule de Berlin». C'était super, le comédien jouait avec le public, il était trop marrant.*

*Résumé du spectacle : il y a eu un roi et une reine qui eurent deux jumeaux. Le deuxième est né 6 mois après le premier. L'un s'appelle Sifort et l'autre Sifaible. J'arrête là ou alors je n'aurai pas assez de place.*

*A bientôt.*

*Bonne continuation.*

*J'ai oublié de vous dire, on a appris le verbe : facile.*

*Mike*

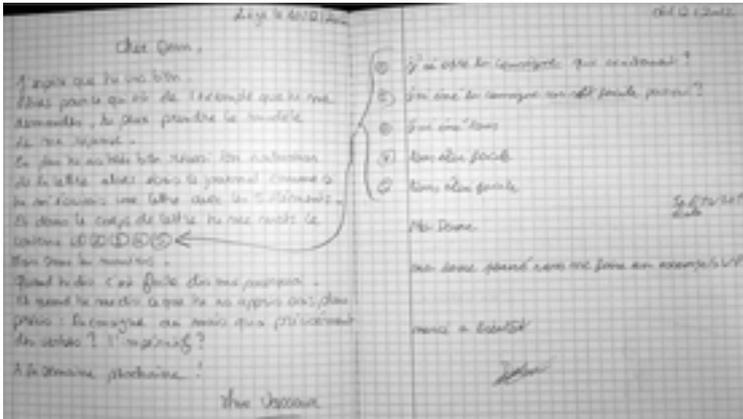
### 3.2. Amélioration significative des contenus

La deuxième catégorie de bénéfices auxquels je m'attendais touchait quant à elle aux processus d'apprentissage :

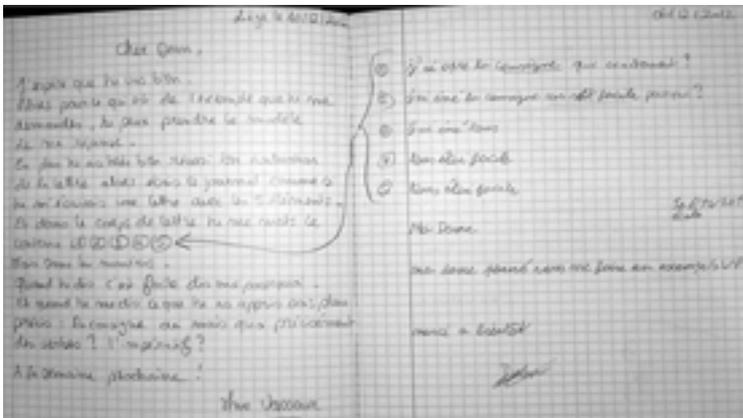
1. une appropriation de l'objet « journal des apprentissages » et du sens de la tâche proposée,
2. une amélioration de la faculté de porter un regard réflexif sur ses apprentissages et de pouvoir s'exprimer à ce propos,
3. une meilleure relation entre l'élève et l'enseignant, voire une réconciliation avec le cadre scolaire et les apprentissages,
4. un impact sur la motivation.

Effectivement, l'expérimentation a pu montrer une nette amélioration des élèves dans ces différents domaines.

1. Les élèves se sont parfaitement approprié l'outil (le journal composé de lettres) et la démarche (parler de ses apprentissages à une personne externe à propos de ce qu'ils ont appris pour en prendre conscience et recevoir un retour formatif) : au départ, ils ne savaient pas vraiment à qui ils s'adressaient. Je leur ai laissé la liberté de le choisir, afin qu'ils investissent le journal par eux-mêmes : au début, certains ne s'adressaient à personne de précis dans leurs écrits ou commençaient par « Français ». Par la suite, lorsque la correspondance s'est installée, c'est devenu naturellement « Cher journal » ou « Chère Madame Vasseur ».
2. Dans un premier temps, beaucoup d'élèves se contentaient de décrire, de dire simplement les faits, sans rien expliquer ni développer. Mais au fil des semaines et du tutorat entre les élèves et moi-même, pratiquement tous les élèves se sont exprimés en détaillant beaucoup plus, avec des exemples ou en illustrant leurs dires. Dans l'extrait suivant, l'évolution est significative : l'élève exprime le « pourquoi du comment » et en prime, il demande à l'adulte une guidance.



6 décembre 2012



14 décembre 2012

Liège, le 10/12/2012

Cher Dean,

J'espère que tu vas bien.

Alors, pour ce qui est de l'exemple que tu me donnes, tu peux prendre le modèle sur ma réponse.

En plus, tu as très bien réussi ton évaluation de la lettre, alors, écris le journal comme si tu m'écrivais une lettre avec les 5 éléments. Et dans le corps de la lettre, tu me mets le contenu 1, 2, 3, 4, 5.

Mais sans les numéros.

Quand tu dis « C'est facile », dis-moi pourquoi.

Et quand tu me dis ce que tu as appris, sois plus précis : les consignes, oui, mais quoi précisément ? Des verbes ? L'impératif ?

A la semaine prochaine !

Mme Vasseur

06/12/2012

1. *J'ai appris la consigne. Quoi exactement?*
2. *J'ai aimé la consigne car c'est facile. Pourquoi?*
3. *J'ai aimé tout*
4. *Tout était facile*
5. *Tout était facile*

Le 6/12/2012

Ecole

*Madame,  
Madame, pouvez-vous me faire un exemple, SVP?  
Merci. A bientôt.  
Dean*

Le 14 décembre 2012

*Chère Madame,  
Madame, j'ai appris à conjuguer le verbe : c'était facile car j'ai étudié à fond. Ce que je n'ai pas compris, c'est ce qu'on fait : je ne comprends pas bien le sujet. J'ai très dur, mais j'aime bien apprendre même si c'est très dur, mais ce que je n'aime pas du tout, c'est les autres : ils parlent tout le temps. C'était bon maintenant le texte?  
A bientôt!  
Dean*

3. Au cours de cette expérience sur le long terme, les élèves ont construit une relation différente avec moi, basée davantage sur un partage autour des apprentissages scolaires. Certains l'ont d'ailleurs perçue comme une relation « privilégiée ». Il faut savoir que dans cette classe du degré différencié, quelques élèves sont particulièrement sensibles à l'aspect relationnel : soit ils manquent à la maison d'un regard attentif sur leur vécu, soit ils ont un réel besoin de réconfort. Même si j'ai veillé à ne pas trop entretenir ce côté affectif et émotionnel, notamment afin de ne pas desservir mes objectifs, je suis convaincue que chez certains, cet aspect a influencé favorablement leur rapport au cours de français, au professeur ou encore aux apprentissages, comme le montre Rolland VIAU en évoquant le « cercle vertueux de la motivation » (2005).

01/03/13

Chère madame

Bonjour ou je vais bien.

Cette semaine on a fait la compréhension et l'audition.

La compréhension et l'audition un peu facile.

Pourquoi? Parce qu'on a fait avec vous, c'est pour ça que ça pouvait aller. Donc voilà.

Moi aussi j'espère que vous allez bien.

Et oui j'ai passé de bonnes vacances.

A bientôt

Florent

1<sup>er</sup> mars 2013

01/03/13

Chère Madame,  
 Bonjour. Oui, je vais bien.  
 Cette semaine, on a fait la compréhension à l'audition.  
 La compréhension à l'audition, un peu facile.  
 Pourquoi? Parce qu'on a fait avec vous, c'est pour ça que ça pouvait aller. Donc voilà.  
 Moi aussi, j'espère que vous allez bien. Et oui, j'ai passé de bonnes vacances.  
 A bientôt.  
 Florent

4. Enfin, et en lien avec le bénéfice précédent, je m'attendais à ce que le journal joue un rôle sur la motivation des élèves. Effectivement, cela a été le cas: chaque semaine, ma maitresse de stage m'informait du fait que les élèves étaient ravis de ce moment d'écriture et très impatients de lire mes retours. De plus, à ma grande surprise, c'est l'élève qui avait le plus de difficultés dans ses écrits et dans sa maîtrise de la langue qui s'est montrée la plus motivée. Malgré ses lacunes, elle a toujours produit beaucoup d'écrits, mais elle a aussi beaucoup exprimé ses difficultés, ses émotions et ses ressentis.

La semaine on a fait la compréhension et l'audition.

La compréhension et l'audition un peu facile.

Pourquoi? Parce qu'on a fait avec vous, c'est pour ça que ça pouvait aller. Donc voilà.

Moi aussi j'espère que vous allez bien.

Et oui j'ai passé de bonnes vacances.

A bientôt

Florent

7 février 2013

Le 7/2/2013

*Chère Madame Vasseur,*

*La semaine on refait des verbes et sujet. Et aussi on a été regarder une pièce de théâtre et j'ai aimé!*

*J'ai aimé : j'ai aimé la pièce parce que c'est très marrant et il jouait tous les rôles. Boule de Berlin, le titre.*

*J'ai pas aimé : les verbes, parce que je ne comprends pas, mais maintenant, ça va un peu mieux. Les sujets, je ne comprends pas... un petit peu, on va dire. L'accord sujet-verbe, ça va un petit peu. Mais j'essaie et je vais essayer de ne pas baisser les bras et avancer le plus vite que je peux. Je vais peut-être pas réussir le CEB, mais je serai contente parce que je n'aurai pas baissé les bras.*

#### 4. DES BÉNÉFICES INATTENDUS

Pour avoir lu plusieurs articles traitant notamment de la mise en place de différents types de journaux au service de la métacognition (Crinon, 2007, Scheepers, 2012), j'étais déjà convaincue de la pertinence et de la richesse de cet outil. Mais, je dois l'avouer, les résultats de mon expérimentation ont dépassé ce que j'avais envisagé. Je peux même vraiment parler de bénéfices « inattendus » :

1. un ajustement des enseignements que la lecture du journal de ses élèves rend possible pour l'enseignant,
2. une aide au développement de la personne des élèves et en particulier de leur autonomie,
3. une « déstigmatisation » de l'évaluation et de la correction mise en place par l'enseignant.

#### Reprenons ces trois points en détail :

1. Effectuer un rapide retour sur les écrits des élèves à la titulaire de la classe lui permettait de savoir, par exemple, ce que les élèves avaient retenu de tel ou tel point de matière, s'ils avaient compris ou encore s'ils avaient aimé ou non une activité. Elle pouvait alors effectuer les modifications et ajustements éventuellement nécessaires dans son enseignement, par exemple en se focalisant davantage ou d'une autre façon sur un objet d'apprentissage précis identifié comme problématique pour l'élève.
2. Agir sur la motivation était un effet escompté de mon expérimentation, mais je peux affirmer que cela a été au-delà pour certains élèves, chez qui le journal a permis un véritable développement de la personne. Quand je lis l'extrait précédent, je vois une adolescente qui a de grandes difficultés en français, mais je vois aussi une jeune fille qui, en l'espace de quatre mois seulement, me dit comprendre un peu mieux et surtout, [se] promettre qu'elle va essayer, qu'elle ne va pas baisser les bras. Elle est consciente de sa situation, elle l'exprime et ressent même un certain

contentement par rapport aux apprentissages engrangés... Pour reprendre ses mots : « L'accord sujet-verbe, ça va un peu mieux. Moi, je sais que je vais essayer de ne pas baisser les bras et avancer le plus vite que je peux. Je vais peut-être pas réussir le CEB, mais je serai contente parce que je n'aurai pas baissé les bras. ».

3. Ecrire mes retours au crayon était un choix pour intervenir le plus légèrement possible sur le journal des élèves, pour que ceux-ci se l'approprient le plus possible. Or, ce choix a eu un autre bénéfice. Quand les élèves ont commencé à écrire, ils étaient tracassés par les « fautes d'orthographe » comme ils disent. Au départ, c'était même un frein à l'écriture : par peur d'être corrigés et jugés, les élèves ne parvenaient pas à se détacher de cet aspect. Au fur et à mesure de la correspondance, face aux annotations au crayon, ils se sont sentis en confiance et ont oublié le côté « correctif » de mes remarques, les considérant plus comme une aide et des conseils. Je crois donc que ma volonté de ne pas intervenir sur l'aspect orthographique et syntaxique trouve ainsi tout son sens.

## CONCLUSIONS

Neuf bénéfiques pour un seul outil, on peut donc dire que le journal des apprentissages constitue un dispositif performant au service du développement d'une pensée réflexive chez les élèves en difficulté, mais aussi une transformation positive de la relation qu'ils entretiennent avec les professeurs et l'école. Dans le cadre de mon travail de fin d'études, il a été expérimenté pour une grande part dans le cadre d'une correspondance à distance. Il me reste à le mettre en place, lorsque l'occasion m'en sera donnée, dans le contexte d'une classe; je ne doute pas qu'il y produira des effets positifs similaires.

## BIBLIOGRAPHIE

- Crinon J. (2007). Le journal des apprentissages: quelle réflexivité?  
<http://evenements.univ-lille3.fr/recherche/airdf-2007/PDF/Crinon%20A8.pdf>
- Scheepers C. (2012). Je d'enfants: le journal réflexif, un outil de régulation des apprentissages, in *Les cahiers des sciences de l'éducation*, n°33. Université de Liège-FAPSE. [http://www.aspe.ulg.ac.be/Files/resume\\_scheepers.pdf](http://www.aspe.ulg.ac.be/Files/resume_scheepers.pdf)
- Scheepers C. et Guillaume S. (2009). Miroirs de papier, in *Enjeux*, n°74, pp. 67-92.
- Scheepers C. (2008). Former des enfants réflexifs, in *Repères* (INRP), n°38.
- Viau R. (2005). *La motivation en contexte scolaire*. De Boeck.

## Note de lecture

Jean-Louis Dumortier, avec la collaboration de Micheline Dispy et Julien Van Beveren, *Savoirs langagiers. Glossaire visant à pourvoir d'un bagage de notions communes tous les enseignants de français de la Fédération Wallonie-Bruxelles*, Presses universitaires de Namur, collection « Tactiques », 2013.

■ G. Deleuze et G. Hauzeur  
maitres-assistantes en français à la Haute Ecole de Bruxelles /  
Catégorie pédagogique DeFré

Les formateurs des catégories pédagogiques des Hautes Ecoles que nous sommes sont peut-être, plus que d'autres, écartelés entre leur volonté de rendre accessibles les données théoriques récentes de la recherche et la résistance que ces recherches rencontrent sur le terrain des praticiens. Comment donner aux futurs enseignants des outils construits à partir d'une recherche académique tout en leur évitant un désarroi lorsqu'ils arrivent dans les classes où ces propositions de changement sont accueillies avec réserve voire hostilité ?

Et précisément, parmi les objets d'enseignement liés à la discipline « français », la grammaire ou les « savoirs langagiers » reste la pierre d'achoppement tant des spécialistes – linguistes et didacticiens – que des enseignants de tous niveaux, confrontés quotidiennement aux écueils de son enseignement. Des ouvrages critiques ont vu le jour ces dernières décennies<sup>1</sup>, ouvrages émanant de linguistes dont l'ambition est, d'une part, de déconstruire un système qui a depuis longtemps montré ses incohérences et, d'autre part, de proposer une reconstruction de ce système ou, si l'on préfère, une construction d'un autre système. Ces ouvrages, dont la rigueur scientifique est irréprochable, restent néanmoins difficiles d'accès pour des enseignants du primaire ou du secondaire. En outre, ces publications proposent une terminologie plus adéquate au savoir grammatical décrit mais cette terminologie pertinente n'atteint pas les classes.

Parmi toutes les causes de ce constat, citons une évidence : l'absence criante d'un référentiel qui rassemblerait en un ensemble cohérent la liste des compétences et savoirs qui, depuis plusieurs décennies, s'accumulent au fil des renouvellements tant scientifiques qu'institutionnels. En attendant la refonte de l'obsolète *Code de terminologie grammaticale* (1986) annoncée dans la déclaration inaugurale de l'actuel gouvernement de la Fédération Wallonie-Bruxelles, le didacticien Jean-Louis Dumortier et ses collaborateurs proposent un *Glossaire visant à pourvoir d'un bagage de notions communes tous les enseignants de français de la Fédération Wallonie-Bruxelles*.

<sup>1</sup> Siouffi G, Van Raemdonck D., *100 fiches pour comprendre la grammaire*. Bréal, 2007.

Van Raemdonck D., *Le sens grammatical, référentiel à l'usage des enseignants*. Peter Lang, 2011.

Wilmet M., *Grammaire critique du français*. De Boeck- Duculot, 2003.

Wilmet M., *Grammaire rénovée du français*. De Boeck, 2007.

---

L'entreprise est ambitieuse et risquée : il ne s'agit pas de « définir des concepts scientifiques (...), et moins encore [de] proposer une armature conceptuelle qui ne laisserait aucun des éléments du système linguistique ou aucun fait de langue de côté », mais bien de proposer « quelques commentaires sur des mots qui figurent dans les écrits officiels, ou qui, bien qu'ils n'y figurent pas encore, allègent la terminologie et/ou réorientent la description des faits de langue » (Dumortier et alii, 2013 : 17).

Entreprise ambitieuse et risquée aussi car il s'agit d'identifier et d'articuler, dans l'océan de ce que les auteurs appellent les « savoirs langagiers », les savoirs indispensables aux enseignants pour œuvrer à l'amélioration des performances communicatives des élèves. Et ces savoirs, on sait depuis longtemps qu'ils ne se limitent pas à la grammaire de phrase, ni même à la grammaire de texte mais qu'ils s'ancrent en premier lieu dans l'acte de communication verbale qui actualise la langue en discours. C'est pourquoi ce glossaire s'organise en trois parties (le discours, la phrase, le mot) qui intègrent de la sorte les différents niveaux d'analyse de toute production langagière envisagée comme acte de communication. Le champ scientifique couvert est donc énorme, et c'est au didacticien qu'il revient d'opérer les choix susceptibles d'éclairer les pratiques efficaces d'enseignement de la langue.

Parmi ces choix judicieux, on ne peut que saluer l'intégration au bagage grammatical des enseignants des concepts d'apport et de support qui permettent de décrire l'organisation, et donc la syntaxe, de tout énoncé comme un apport d'information à un support – notions qui jusqu'ici restaient confinées au modèle théorique et académique élaboré par les chercheurs bruxellois. En proposant l'intégration de ces notions, les didacticiens défendent l'allègement d'un métalangage souvent fort obscur et peu opérant pour les élèves, et d'ailleurs fort contestable d'un point de vue scientifique, au profit d'une réflexion sur l'effet potentiel des choix langagiers : « Nous n'excluons pas la possibilité que les étiquettes facilitent le repérage et la saisie de l'effet. La seule chose dont nous ne doutons pas, c'est que l'étiquetage seul est sans bénéfice sur la perception des choix langagiers en tant que facteurs de la réalisation de l'intention et, donc, de la réussite ou de l'échec de l'acte de communication. » (*Ibidem* : 235)

Mais il ne s'agit pas pour autant de faire table rase de l'héritage grammatical qui, même incohérent, continue de fonder les pratiques et habitudes de générations d'enseignants. Certes, les spécialistes des différents modèles ainsi synthétisés pourront regretter l'une ou l'autre approximation dans l'assimilation de leurs concepts. Les formateurs se sentiront sans doute frustrés de ne pas trouver de réponse définitive à leurs questions. Par exemple, concernant la notion de complément circonstanciel – sorte de bateau ivre qui vogue au gré des vents (soufflés par l'enseignant, par les référents grammaticaux utilisés, etc.), les auteurs démontrent, par une comparaison, toute la pertinence de différencier le complément de phrase du complément

circonstanciel. Mais le formateur cherchant une terminologie qui mettra fin à son mal de mer en sortira déçu. De fait, les lecteurs pressés de trouver une explication univoque et stabilisée se heurteront aux sinuosités d'une réflexion certes tout en nuance mais qui reste souvent en suspens. L'avant-propos annonce pourtant honnêtement la couleur : les auteurs assument leur « doute dynamisant » (*Ibidem*:17), arguant qu' « aucune terminologie n'est pérenne » (*Ibidem*:19). Leur objectif est plus modeste : il s'agit pour eux d' « œuvrer à la réduction du malentendu, au partage des significations, à l'unification progressive de la métalangue des enseignants de français... en Belgique francophone » (*Ibidem*:17).

Ajoutons qu'un tel syncrétisme didactique aurait peut-être gagné à être éclairé par les références précises, au fil des explications, aux modèles théoriques sources (l'enseignant désireux d'approfondir sa réflexion est renvoyé à une bibliographie qu'il n'aura sans doute pas le temps d'affronter). Enfin, l'appropriation des notions par les enseignants pourrait être facilitée par une mise en forme plus fonctionnelle, des tableaux récapitulatifs, des schémas, etc. Mais l'entreprise a le mérite de tenter une transposition didactique à ce jour inexistante et très attendue, qui par ailleurs pourrait bien avoir pour bénéfice de réduire les conflits théoriques marqués par un certain manichéisme – également obsolète ? – entre une grammaire dite « traditionnelle » et une autre dite « réflexive et critique ».

On exige aujourd'hui des enseignants qu'ils soient des « praticiens réflexifs », c'est-à-dire, notamment, qu'ils entretiennent « un rapport critique et autonome avec le savoir scientifique », autrement dit qu'ils questionnent le savoir au-delà du prêt-à-consommer des manuels et grammaires scolaires. Cet ouvrage leur en offre l'occasion. Gageons qu'ils prennent la balle au bond.



