

Du travail personnel au travail collectif

Du texte libre à l'étude de la langue

Jean-Marc Guerrien, enseignant dans le Nord (CM1) nous propose ici une synthèse de ses pratiques dans le domaine de l'étude de la langue, à partir des textes d'élèves. Nous pourrions retrouver ce très riche témoignage augmenté de nombreuses références dans une future publication des éditions ICEM. Nous consacrerons un prochain numéro du *Nouvel éducateur* à ce que Paul le Bohec appelle « l'écrilire » où nous reviendrons plus précisément sur la pratique du texte libre.

Quand je lance l'écriture de textes libres dans mon CM1, je ne commence l'étude de la langue à proprement parler qu'après les vacances de Toussaint : je corrige les premiers jets moi-même, et le seul travail consécutif exigé consiste en une recopie soignée.

Cette « étude de la langue » qui vient à la suite a pour objectifs principaux :

- l'amélioration de la correction orthographique ;
- l'amélioration de la précision dans l'expression ;



– l'acquisition des *quelques notions théoriques* indispensables pour parler de la langue comme objet d'analyse et pour résoudre les *problèmes d'accords*.



Comment concevoir l'apprentissage de l'orthographe ?

Personnellement, c'est surtout faute de savoir « faire autrement » que je n'ai pu, pendant longtemps, que constater le mauvais rendement de ma pratique « traditionnelle ». Il arrive un stade où le « progrès » devient insuffisant, où c'est une véritable « rupture » qui s'avère nécessaire. Le constat d'échec concernait l'absence d'un transfert tout juste satisfaisant des connaissances théoriques vers des situations réelles d'écriture et le très défavorable rapport « quantité de travail/efficacité » des règles d'orthographe.

Mais alors, comment faire ?

Pour Freinet, « La langue s'apprend par tâtonnement expérimental » (*Œuvres pédagogiques*, Ed. du Seuil, tome 2, page 359). L'étude des règles et l'étude de l'orthographe sont deux choses distinctes qu'il s'avère dangereux de confondre. Pour preuve, il avance l'idée couramment vérifiable que les enfants qui connaissent sur le bout des doigts toutes leurs règles mais qui ont une orthographe déplorable sont légion... Freinet condamne donc toutes les techniques scolastiques qui « tuent la vie », justifiant ainsi une étude de la langue écrite basée sur la pratique du texte libre.

Techniquement, le tâtonnement expérimental rapporté à l'étude de la langue induit a priori trois axes de travail : l'imprégnation, le recours aux analogies et la construction de « lois » à partir

d'accumulations de « faits de langue » (ce dernier point conformément à la démarche d'appropriation des concepts décrite par Britt Mary Bart dans *L'apprentissage de l'abstraction*, Ed. Retz), et ce tâtonnement élargi à l'ensemble d'une classe en situation de coopération amène à concevoir une « méthode naturelle » d'apprentissage de l'orthographe, de la grammaire et de la conjugaison.

Accumulation et découverte de « lois », exemple-type

Les progrès vont se trouver accélérés et facilités si des régularités, des « lois », peuvent être mises en lumière. Il ne s'agit absolument pas de « règles », mais de constatations provisoires et révisables. La manière la plus simple et la plus évidente de distinguer ces régularités consiste à analyser une accumulation de « faits de langue » autour

d'un même mot, d'une même tournure...

On pourra ensuite se référer à ces « lois », ou plus simplement à un seul exemple-type connu de tous. L'exemple-type est intéressant puisqu'il participe d'un ancrage affectif dans le « patrimoine de classe ». « C'est comme... » est bien la formule magique de toute méthode naturelle !

LE DÉMARRAGE

Symboliquement, la première activité de l'année est la rédaction d'un texte... pas libre ! Pas libre dans la mesure où les enfants n'ont pas le choix du moment, libre quand même par le choix du thème.

Une fois inventorié et rangé le matériel individuel, c'est à dire au plus une demi-heure après l'entrée en classe, j'annonce donc que nous allons écrire notre premier texte, et mettre ainsi en route le CAHIER D'ECRIVAIN. Les directives de bases (écrire sur la page de droite, passer deux lignes pour permettre la correction...) sont données. La consigne est d'écrire un texte sur un sujet que l'on choisit soi-même. Pour les enfants de CM1 dont j'ai la charge, la grande nouveauté consiste à écrire ce qu'ils veulent. Dans l'école (très traditionnelle), la production d'écrits existe, mais toujours dans un cadre très dirigé. Certains sont d'emblée à l'aise et heureux de cette nouvelle liberté ; d'autres en conçoivent surprise et angoisse. Par conséquent, avant de prendre le stylo, il y a une première discussion sur les thèmes : ceux qui ont une idée la partagent, ou en proposent quelques autres s'ils le peuvent. Au bout de quelques minutes, j'arrête l'activité pour demander à celles et ceux qui seraient en difficulté pour continuer de le signaler ; les autres peuvent alors leur suggérer des pistes. Puis on continue...

Enfin, au bout d'un quart d'heure ou vingt minutes, tout le monde a terminé son texte. On consacre le reste du temps avant la récréation à l'illustrer. On apprend aussi immédiatement à consigner ce qui vient d'être réalisé sur le PLAN DE TRAVAIL.

Le lendemain, le travail consistera en la recopie du texte, le choix de coller ou non la « réponse » et l'illustration, et à commencer les présentations à la classe. Ce temps de recopie, puis éventuellement d'écriture d'un deuxième texte, est l'embryon de l'heure de travail personnel qui suivra toujours le « Quoi de neuf ? » pendant le reste de l'année (9 h - 10 h).

Durant la première quinzaine, je fais circuler dans les familles les albums de textes des années précédentes. C'est l'occasion pour les parents de prendre contact avec une technique qu'ils ne connaissent pas (et que j'explique avec soin lors de la réunion de début d'année). C'est l'occasion pour les enfants de mettre une réalité derrière les mots dans la liberté de pouvoir TOUT écrire. Ils choisissent un texte qu'ils liront à la classe, en expliquant le pourquoi de leur choix...

Il paraît une fois de plus très éclairant de se référer aux travaux de Britt-Mari Barth, dans *L'apprentissage de l'abstraction* (RETZ-Pédagogie, 1987). C'est dans cet ordre d'idées que se dessine une démarche générale d'apprentissage, théorisée par Sylvain Hannebique dans le « Nouvel Educateur » n° 115 de Janvier 2000 :

Étape 1 : PRODUIRE

Écrire, dire, lire, créer... autour et à partir du vécu, des sensations, de l'imaginé...

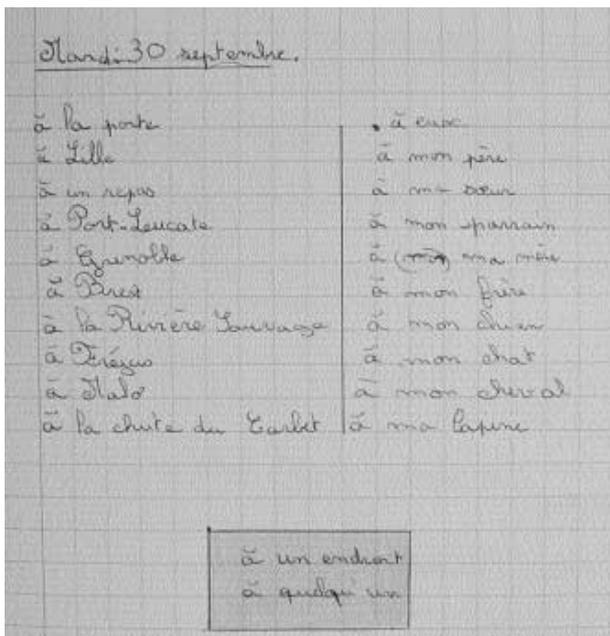
Étape 2 : ACCUMULER

En coopérant dans le groupe classe afin d'être copropriétaire d'un ensemble de matériaux qui vont aider chacun et tous dans de nouvelles productions/actions. PRODUIRE encore...

Étape 3 : TRIER, CLASSER

Il faut à un moment donné regarder « de plus près » ce que l'on a écrit, dégager des savoir-faire, comprendre comment tel ou tel effet a été bien « posé ».

Alors viennent les tris, les classements, les accumulations d'exemples qui deviennent autant d'attributs de concepts qui se construisent.



Cette phase est difficile car très corrélée à l'existence d'outils, de lieux de classement. On en arrive au « classeur de français ».

Étape 4 : RETOUR AUX PRODUCTIONS

qui amènent une utilisation des outils de classement pour aboutir à l'étape suivante :

Étape 5 : CONCEPTS et LOIS TROUVÉS

qui permettent au pouvoir sur la langue de naître.

Pratiquement

Ce qui suit concerne a priori davantage le cycle III, et s'articule en deux parties : le travail personnel de correction puis d'imprégnation d'un enfant sur son texte, puis le travail collectif/coopératif autour d'un texte élu, par l'entrée « dictée coopérative ».

Il est important de conserver ceci en mémoire : tout ce qui suit est

« technicité », « accélérateur de progrès », et rien de plus. Ce qui signifie que ce n'est pas « central », en termes de choix pédagogiques, rapporté à l'activité qui est à la base de tout, à savoir la PRODUCTION, mais qu'au moins tout cela revêt un SENS, et que la machine ne tourne pas à vide. Tout ce qui est fait sur et autour des textes ne doit être qu'au service de la

conquête par chaque enfant au centre des apprentissages d'une maîtrise, d'un pouvoir toujours plus grand sur l'écrit résitué dans le contexte global de l'EXPRESSION-CREATION. De plus, il me semble que c'est bien dans la production massive d'écrits que se réalise, et de loin, l'essentiel de l'apprentissage ; il faut donc repréciser une fois encore que le texte libre n'est pas seul : les enfants écrivent aussi des lettres, des résumés, des écrits de types variés pour les conférences en histoire, géographie, sciences, technologie ; des écrits correspondants à des « missions » pour la classe, comme les lettres collectives aux correspondants, des résumés d'actualité, etc. Et c'est sur l'ensemble de ces écrits que porte par exemple la « liste d'orthographe » décrite ci-dessous.

Matériel

L'ensemble du travail d'écriture et de français s'effectue sur trois cahiers : le CAHIER D'ÉCRIVAIN, dont il a été question dans la première partie, le CAHIER DE

MOTS, relié à la « liste d'orthographe », et le CAHIER DE FRANÇAIS. Celui-ci est partagé en deux parties :

Partie réservée au travail collectif/coopératif côté recto (dictées coopératives, remarques, feuilles d'entraînement, fiches de lecture, dictées de contrôle) ; partie réservée au travail personnel côté verso (fiches d'orthographe, dictées à partir des listes, résumés de livres). Chaque enfant dispose en plus d'un porte-vues dans lequel sont rangés des outils, tels que, pour le français, des listes de mots et des tableaux de conjugaison.

Le matériel collectif est constitué par trois COLORTHOS, trois « J'écris tout seul », une dizaine de dictionnaires divers et les fichiers d'orthographe.



Le travail personnel sur le texte

Un enfant vient de terminer la rédaction du premier jet de son nouveau texte. Il s'est normalement aidé des listes de mots dont il dispose dans son porte-vues, peut-être aussi de son dictionnaire ou de l'un des « J'écris tout seul » disponibles. Il vient me voir au bureau. Je lis son texte, et s'il ne pose pas de problème de compréhension ou de cohérence interne, j'invite à le déposer dans le « bac à corriger ».

Un outil d'attention et de relecture : la « grille des vigilances »

Il est difficile pour un enfant de se concentrer à la fois sur son expression et sur une rigueur orthographique. C'est bien ce qui fait la

faillite d'une conception de l'apprentissage de l'orthographe séparée de la production, et privilégiant la réflexion à l'automatisme, pour ne se centrer que sur l'exercice : lorsqu'ils se retrouvent en situation réelle d'écriture, les enfants ne réinvestissent que très mal leurs connaissances, par ailleurs parfois excellentes, de multiples règles de grammaire ou de conjugaison.

J'ai repris une idée lancée par Marcel Thorel : celle d'une « grille des vigilances », qui indiquerait, en augmentant très progressivement les exigences et de manière corrélée aux apprentissages, sur quoi doit porter l'attention des enfants en situation d'écriture. Chaque enfant dispose d'une grille dans son cahier, sous protège-document. Cette grille est mise en route dès le premier texte. Il n'y figure alors qu'une « vigilance » : passer deux lignes ! Elle se présente de la manière suivante :

- sur la partie gauche, la liste numérotée des vigilances, augmentée progressivement ;
- sur la partie droite, un tableau à double entrée : en haut, les numéros des vigilances, à gauche, les dates d'écriture des textes successifs. A chaque fois que je corrige un texte, je remplis ce tableau avec un code de couleur : VERT s'il n'y a

1	
2	
Je sème - j'...	Je sème - j'...
Je pioche - j'...	Je pioche - j'...
Je récolte - j'...	Je récolte - j'...
Je sème - j'...	Je sème - j'...
Je pioche - j'...	Je pioche - j'...
Je récolte - j'...	Je récolte - j'...
Je sème - j'...	Je sème - j'...
Je pioche - j'...	Je pioche - j'...
Je récolte - j'...	Je récolte - j'...

Jordan C.

Vigilances :

1. Passer 2 lignes
2. Mettre ses majuscules et les ...
3. mettre les S au pluriel
- 4

T	Date	1	2	3	4
2	11-9				
3	26-9				
4	30-9				
5	2-10				
6	20-10				
7	14-11				
8	7-11				

aucune erreur pour tel ou tel numéro, BLEU en cas d'erreur.

Lorsqu'il reçoit son cahier en retour, l'enfant peut vérifier avec quel succès il a fixé son attention sur les points définis.

La mise en place du code de correction avec le COLORTHO

Il s'agit de faire en sorte qu'à l'aide d'outils, l'enfant puisse en arriver à corriger progressivement par lui-même toutes les erreurs de son texte.

L'outil principal auquel je vais le renvoyer pour cela est le COLORTHO. Il s'agit d'un ensemble de fiches rangées dans un porte-vues, réparties à l'origine en six séries matérialisées par des couleurs de papier différentes :

- série rouge : mots outils et invariables, classés par ordre alphabétique,
- série jaune : les sons,
- série rose : homonymes, opposés deux par deux,
- série verte : orthographe d'usage,
- série bleue : les accords,
- série marron : les verbes.

Je n'utilise pas la série jaune, mais j'ai ajouté une septième série, orange, sorte de fourre-tout qui rassemble tout ce qui manque, à mon avis, dans les autres séries.

Mon projet actuel est d'enrichir cette nouvelle série par des listes de synonymes auxquelles se référer pour trouver les moyens d'éviter les répétitions les plus courantes sur faire, dire, mettre, etc.

Le COLORTHO ne contient aucune règle ni aucune explication. Il est exclusivement constitué d'exemples, grâce auxquels l'enfant va pouvoir se corriger en discernant des analogies.

Très concrètement, je souligne dans le texte les parties de mots fautives avec des feutres de couleurs correspondant aux fiches concernées du COLORTHO, et j'indique le numéro de la fiche à laquelle il va falloir se reporter. Pour les erreurs qui ne trouveront pas de solution de cette façon (essentiellement des fautes d'usage), j'entoure le mot, ce qui signifie que la correction devra s'effectuer à l'aide d'outils tels que le « J'écris tout seul » ou le dictionnaire. Je procède de la même manière pour certaines erreurs dans les terminaisons de verbes dont les conjugaisons ont été apprises : j'entoure, et j'indique le temps (P, IMP, PC, PS...), pour envoyer à la mémoire ou aux tableaux de conjugaison rangés dans le porte-vues. Un « truc » permet d'aller vite : le plan du

COLORTHO

Les besoins de la classe

Le Colortho est un outil qui entre dans la démarche de l'observation de la langue et de l'acquisition de l'orthographe. Il est né dans des classes Freinet de Loire-Atlantique, en 6^e-5^e de SES (Section d'enseignement spécialisé) fin des années 80.

Nous avons repéré dans la classe des erreurs répétées dans les textes libres des enfants malgré les exercices individuels. Nous désirions gagner du temps lors des corrections et auto corrections et souhaitions suivre au plus près les progrès de chacun.

Le travail d'une équipe coopérative

Après deux étapes d'observation et de tâtonnement dans nos classes respectives (qui ont abouti à la création d'un premier fichier), nous avons voulu ensemble confronter le fichier d'observation de la langue, que nous commençons à concevoir, aux outils utilisés dans d'autres classes Freinet : les dictionnaires (600 mots), « J'écris tout seul », « Savoir écrire nos mots » et les fichiers édités le mouvement Freinet.

A la suite de ces analyses, nous nous sommes fixé des objectifs particuliers à la création de notre outil : répondre à un besoin : écrire sans erreur orthographique.

Présentation de l'outil

Une boîte avec des fiches « référence » classées par couleur (comme indiqué ci-contre dans le texte de Jean-Marc Guerrien).

Utilisation

L'élève écrit un texte qui est donné à l'adulte. Celui-ci, sans l'élève, souligne les erreurs avec les couleurs correspondant à celles des différentes séquences du fichier, il peut y ajouter le numéro de la fiche à consulter dans la séquence, puis l'élève s'autocorrige avec Colortho.

Objectifs et finalités

L'objectif est de permettre à l'élève d'auto-corriger ses écrits.

Colortho est basé sur le principe de l'analogie : l'élève trouve sur la fiche un exemple qui lui permet de « repérer » son erreur et de la corriger par analogie.

La finalité est qu'il prenne conscience du « type » d'erreur le plus fréquent et au fil des jours de la « catégorisation » de ses erreurs.

Exemple d'application en rééducation

Avec un petit groupe d'élèves de CM2, en séance de rééducation, j'ai utilisé Colortho. Au bout de quelques séances un élève a repéré qu'il y avait beaucoup de « marron » dans ses textes, dans un deuxième temps il n'avait même plus besoin d'aller chercher la correction dans le fichier, il savait que c'était une erreur de conjugaison et se corrigeait aussitôt. Un autre s'est retrouvé avec une majorité de « jaune ». Cela a permis de reparler d'un passage au CP difficile (depuis quelques années il compensait, masquait, évitait) et de sortir du sentiment d'échec. L'analyse des erreurs à travers Colortho permet de prendre conscience, d'adopter à nouveau une certaine vigilance.

Martine Guillouet

COLORTHO est collé sur mon bureau... De toute façon, on finit par connaître par cœur les références des fiches auxquelles on renvoie le plus souvent... La mise en place de ce code de correction est donc très rapide (guère plus de trois ou quatre minutes pour un texte d'une page).

Les directives pour le travail personnel

Il s'agit d'indications qui vont permettre à l'enfant de mener seul son travail d'imprégnation, dans deux directions : l'apprentissage « par cœur » de mots, d'expressions ou de membres de phrases avec la « liste d'orthographe » dont il sera question plus loin, et l'intégration de situations, de structures, grâce aux fichiers d'orthographe des PEMF et des éditions ODILON.

Correction et « recopie » du texte

« Armé » d'un COLORTHO et d'un « J'écris tout seul », l'enfant, durant le temps de travail personnel, corrige son texte. Il vient me montrer son résultat au bureau ; nous discutons éventuellement des erreurs mal corrigées ou des blocages rencontrés.

Au bout d'un certain temps, il est bien évident que la plupart des enfants en viennent à « sauter » au-dessus du COLORTHO : ils savent que « bleu 1 », par exemple, indique le manque d'un -s au pluriel d'un nom, et ils n'ont plus besoin de se référer à la fiche...

J'exige alors une « recopie » impeccable sur une feuille de

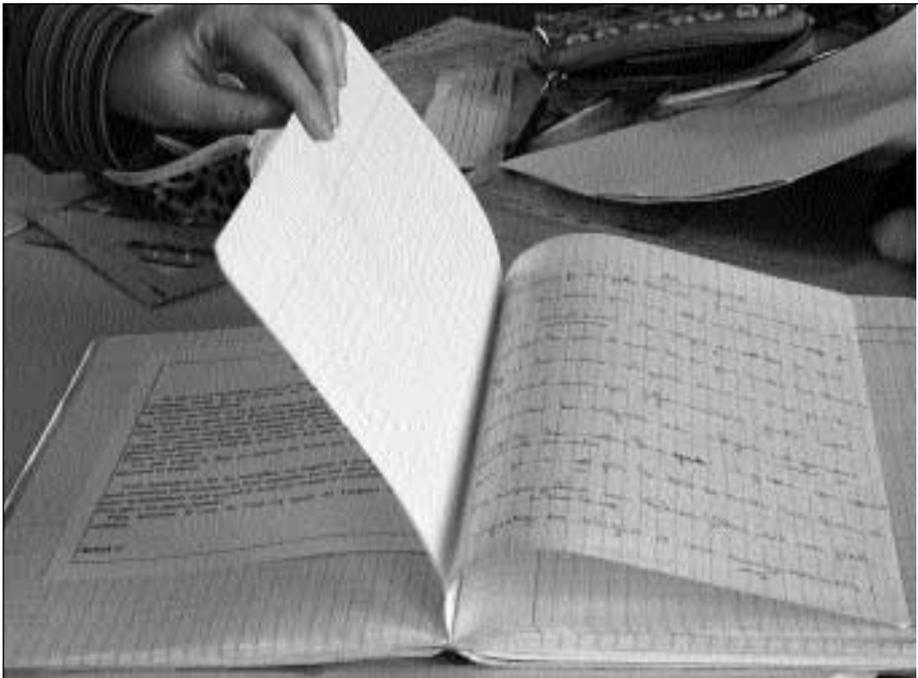
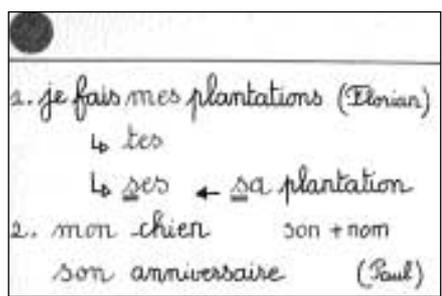
classeur, qui est ensuite collée, par la marge, au dessus du premier jet.

Depuis cette année : mise en place d'un code de correction sans COLORTHO

J'ai eu récemment l'envie d'introduire de moins en moins d'outils extérieurs dans la classe. L'idée est de se centrer au départ sur un « patrimoine culturel » propre à l'enfant, puis à la classe, élargi ensuite à une culture de plus en plus large par cercles concentriques.

C'est donc ici une tentative pour resserrer la cohérence entre deux éléments : les apprentissages collectifs en étude de la langue et le code de correction. De plus, les recherches collectives sont à l'origine des critères rajoutés à la « grille des vigilances ».

A chaque fois que nous découvrons une nouvelle « loi » à la suite d'une recherche collective je note un « exemple type », avec le nom de l'auteur du texte dont il est extrait, sur une affiche divisée en quatre colonnes, soit quatre couleurs (celles du COLORTHO). Chaque exemple type est numéroté. Cette affiche est installée au tableau durant le travail personnel, afin que les enfants puissent s'en servir en écrivant ou en corrigeant, et pendant les dictées coopératives,



pour servir d'appui aux « *C'est comme...* ». Le système de codage est identique à celui que j'utilisais avec le COLORTHO : un mot fautif dans un texte est souligné et reçoit un numéro de code, qui renvoie à une phrase-type de l'affiche et permet la correction par analogie.

La « liste d'orthographe »

C'est une technique initiée par Jean Le Gal et reprise et explicitée par Michel Barrios (Nouvel Educateur n° 115 de janvier 2000), apparemment très utilisée. Selon ce dernier, cet outil répond à cinq idées très simples :

- personnalisation car l'orthographe est « intime » ;
- imprégnation d'un code qui n'est qu'une convention ;
- des séances courtes mais fréquentes ;
- orthographe « corporelle » passant par des automatismes de la main ;
- rapidité.

Chaque enfant dispose d'une grille sur laquelle sont reportés les mots, expressions ou fragments de phrases qu'il devra apprendre par cœur.

Liste d'orthographe et « cahier de mots »... les deux en un

Il paraît préférable de ne pas travailler sur des mots isolés, mais plutôt sur des unités plus complexes qui vont induire une imprégnation de « grammaire intuitive », l'automatisation d'accords et la fixation des expressions couramment utilisées complètes.

Tous les matins, après le « Quoi de neuf ? », vers 9 h, le travail démarre par les rituelles « cinq minutes d'orthographe ». Les enfants prennent leur grille et leur « cahier de mots ». Au signal du « Maître de la parole » du jour, qui va mesurer très exactement cinq minutes à l'aide d'un minuteur de cuisine, tout le monde copie ses



Le travail collectif/coopératif

Il est organisé à la semaine, du lundi au vendredi, à partir d'un texte d'enfant qui a été élu par la classe (les enfants ont chacun leur semaine, par ordre alphabétique ; quand vient leur tour, ils proposent à leurs camarades plusieurs textes parmi leurs derniers écrits).

Il est conçu comme une sorte d'« arrêt sur image » qui contrairement au travail personnel, continu et entièrement fondé sur l'imprégnation et l'automatisme, va permettre de prendre le temps de la réflexion sur les mécanismes de la langue, en se détachant de la production immédiate, sans pour autant se trouver complètement « décontextualisé ». Je m'interroge souvent sur la part respective de ces deux approches dans les progrès des enfants. Je pense, intuitivement, que la part prépondérante revient au travail personnel, et le collectif revêt parfois à mes yeux, sur certains points (notamment en grammaire et en conjugaison !), l'aspect d'une « concession à l'institution ». C'est pourquoi au fil du temps, j'ai beaucoup réduit quantitativement son importance, en resserrant sur ce qui me paraît vraiment nécessaire à l'augmentation d'un pouvoir sur l'expression future, en faisant en sorte que pour les enfants, tout travail d'étude de la langue soit bien relié à la perspective d'écrire de meilleurs textes. Mais dans l'absence de réponse fiable à la question des « parts respectives », je continue de jouer sur les deux tableaux, avec l'idée d'une complémentarité, d'un « éclairage » réciproque.

mots, cinq fois... Il rappelle régulièrement la consigne empruntée à Michel Barrios : « *On lit le mot les yeux ouverts, puis les yeux fermés ; on écrit le mot les yeux ouverts, puis les yeux fermés.* » Façon de parler : les enfants disposent d'un « cache » en carton qui leur permet de dissimuler au fur et à mesure ce qu'ils copient et de faire fonctionner leur mémoire visuelle. Chaque nouveau mot appris est repéré par une croix dans le rond à gauche de la colonne. Une séance identique a lieu également à l'entrée en classe à 13 h 30.

Après chaque séquence de trois séances d'apprentissage, les enfants se mettent par deux et se dictent mutuellement les mots appris. Pour chaque mot « bon », une case est coloriée en vert à droite de la colonne. Les trois cases correspondent à trois dictées possibles : un mot « sort » de la liste s'il a été correctement écrit deux fois ; il est alors barré, et considéré comme acquis. Mais ce serait se leurrer que de croire que cet « acquis » est solide et définitif... C'est tout le problème de l'évaluation en orthographe : est-elle seulement possible ?

Le travail sur les fichiers d'orthographe

L'idée qui justifie l'utilisation des fichiers, c'est que ce travail va permettre la « mise en mouvement » des structures apprises par cœur sur les listes d'orthographe, pour induire un premier pas vers une généralisation...

Le travail est effectué sur le cahier de français, du côté « travail personnel » (à l'envers). Chaque fiche achevée et auto-correctée est matérialisée par une case coloriée sur le plan de travail.

Ce travail personnel peut paraître lourd. Il l'est sans doute, à tel point qu'à la rentrée 2003, j'ai décidé d'enfermer les fichiers dans une armoire et de dispenser les enfants de ce travail... Mais je précise qu'il s'agissait dans mon esprit de gagner du temps.

Je me suis souvent demandé si un gros travail demandé à la suite de l'écriture d'un texte ne pourrait pas en venir à bloquer l'expression, à faire renoncer à l'écriture. Il n'en est rien : cela montre, au fond, que rien ne peut plus détourner l'enfant de son besoin d'expression lorsqu'il a été suffisamment enraciné au plus profond.

Le travail démarre toujours le lundi par la dictée coopérative, et se termine toujours le vendredi par la dictée de contrôle. Entre temps, le seul travail immuable est la « fiche d'entraînement » construite à partir des remarques formulées

lors de la dictée coopérative. Le travail sur le vocabulaire, la recherche d'une nouvelle « loi » à partir d'une accumulation n'ont pas lieu systématiquement chaque semaine, et sont subordonnés aux besoins repérés.

Quand j'ai commencé à travailler en pédagogie Freinet, j'ai adopté la position des instits Freinet, qui allait à l'encontre des pratiques de la plupart des classes de l'époque où la dictée quotidienne était un acte sacré :

« refuser que les enfants soient obligés de consacrer leur temps et leur énergie à l'apprentissage orthographique, au détriment d'activités plus essentielles à leur développement intellectuel, culturel, affectif, social et physique, et, en particulier, au détriment de l'expression et de la communication qui tiennent une grande place dans nos pratiques éducatives. »

Mais cela ne voulait pas dire « ne pas apprendre l'orthographe »

J'ai donc aussi trouvé dans « la panoplie Freinet » des outils nouveaux pour moi : répertoire orthographique, dictionnaire des petits, fichiers d'orthographe, méthode du studiomètre de Duthil...pour apprendre à partir des erreurs commises dans les textes d'expression écrite.

Travaillant ensuite en classe de perf, avec majorité des enfants du voyage que l'orthographe ne passionnait pas, j'ai cependant fait mienne une prise de position très ancienne d'Honoré RAMBAUD, Maître d'eschole en 1578 : « Je désire bien fort, à fin que tous, usques aux laboureurs, bergiers et porchiers puissent clairement écrire, puis que tous en ont besoing »

Il fallait motiver mes élèves et ensuite leur offrir des procédures efficaces, rapides et simples d'apprentissage. Nous avons recherché ensemble, dans la classe, de 1975 à 1978, une méthodologie d'apprentissage de « nos mots » ceux que chacun ne connaissait pas dans l'écriture de ses textes libres, de ses lettres.

Par ailleurs, à l'époque, il existait une Commission nationale orthographe, ce qui témoigne de l'importance accordée à cette question. Elle travaillait sur une orthographe simplifiée, et a créé des démarches, des fichiers, des répertoires orthographiques, dans le département de Loire atlantique, un groupe de travail avait conçu un outil : le colortho.

La mémoire de cet acquis semble avoir disparu comme d'ailleurs celui des pratiques de correction des textes libres tant de fois présentées et débattues et qui existent encore dans les vieux bulletins départementaux au fond des armoires des GD. Je pense qu'aujourd'hui il ne s'agit pas de ressusciter tout cela. Mais en s'y appuyant, les jeunes praticiens-chercheurs de la pédagogie Freinet sont en mesure de trouver des solutions encore plus efficaces que celles du passé. Des pratiques innovantes, à dénicher au fond des classes, existant et des chercheurs accepteraient sans doute de travailler avec eux, (je pense à Lieury pour la mémoire) afin qu'une alternative aux pratiques traditionnelles que nous condamnons puisse être proposée à tous.

Jean Le Gal

La dictée coopérative

Elle a lieu le lundi matin après la récréation. Je dicte ; la consigne pour les enfants est d'interrompre la dictée à chaque blocage ou même à chaque doute en levant la main. Ceux qui savent répondre à la question posée lèvent à leur tour la main ; je leur donne la parole et ils interviennent, soit en épelant tout simplement le mot demandé, soit, et c'est l'attitude que j'encourage, en faisant référence à une analogie (« C'est comme... ») ou à l'une des « lois » déjà trouvées... Le but est évidemment que chacun parvienne à ne faire aucune erreur, mais également de toujours revenir sur ce qui est théoriquement déjà connu.

De mon côté, pendant la dictée, j'ai noté les points qui posaient problème, avec une idée de statistique de manière à déterminer ce que seront les « remarques » les plus importantes à formuler. Lorsqu'il arrive que la dictée coopérative mette en évidence un problème qui se pose à tous (et qui correspond justement à une notion que je me suis proposé d'aborder dans l'année), une activité collective est lancée par la suite.

Le texte de la dictée est ensuite transcrit par des enfants au tableau, ce qui donne l'occasion de revenir sur quelques difficultés.

Les « remarques » sur le texte de la dictée

Dans la foulée, on analyse rapidement le texte, en deux temps.

Dans un premier temps, il s'agit de répondre à la question : « Que

peut-on dire de ce texte ? », combien de paragraphes ? Combien de phrases ? Quel est le temps général du texte, ou y a-t-il plusieurs temps ? Recherche des verbes (qui sont conjugués oralement), des sujets, des noms, des adjectifs, etc. Rien de tout cela n'est noté. Il ne s'agit que de maintenir quelques notions en mémoire, quelques interrogations en éveil...

En revanche, dans un second temps, une ou deux difficultés soulevées par la dictée vont donner lieu à de l'écrit, brièvement. Il s'agit le plus souvent d'accords ou de conjugaison. L'entrée que je choisis presque systématiquement est celle de la transformation.

Ces remarques vont être à l'origine de...

La « feuille d'entraînement »

Les enfants la reçoivent le mardi matin. Elle est collée sur le cahier de français à la suite de la dictée coopérative et des remarques. Le travail qu'elle propose sera corrigé collectivement le vendredi ; il est à faire durant le temps de travail personnel, librement. La feuille comporte trois parties :

– GRAMMAIRE : le texte, dans lequel il faut repérer verbes, sujets, noms, déterminants, adjectifs... ;

– ORTHOGRAPHE : un ou plusieurs exercices d'accords, avec pour supports des phrases ou des expressions du texte ;

– CONJUGAISON : le plus souvent deux exercices, toujours en reprenant les sujets/verbes du texte : l'un dans lequel il faut réaccorder avec de nouveaux sujets proposés, l'autre concernant des changements de temps.

La correction collective de cette feuille donne l'occasion de revenir une fois de plus sur nos « lois », nos intuitions, d'éventuelles explications...

Recherches collectives, accumulations, « lois »

Comment les nouvelles connaissances sont-elles fixées ? De deux manières :

– Pour tous, en incorporant à la « feuille devoirs/leçons » hebdomadaire un ou plusieurs exercices « maison », surtout basés sur des transformations, et en insistant sur la nouvelle référence lors des dictées coopératives ultérieures, à chaque fois que l'occasion se représentera (le « C'est comme... » devra alors être systématiquement assorti d'un rappel de la « loi »).

– Pour chacun, selon les erreurs encore commises, en faisant porter le travail sur les fichiers sur des « lois » récemment mises au point...

Se pose ici, bien sûr, la question de l'évaluation... Il me semble que l'orthographe demeure le domaine qui résiste le plus à toute tentative rationnelle de faire le point sur les acquis, tout au moins lorsqu'on se trouve, comme ici, en situation naturelle d'écriture. La seule voie possible est alors, probablement, l'observation attentive des premiers jets des textes ultérieurs...

Qu'apprendre par cœur ?

Les lois ne sont jamais à apprendre... Les rappeler souvent, les faire fonctionner dans des exercices créés au plus près des besoins me paraît plus profitable. En

Plan de travail n° 13 – Entraînement français semaine 1

1. Souligne le verbe et le sujet ; remplace le sujet par *il, ils, elle, ou elles* :

Ex: Le soleil se réchauffe. => Il se réchauffe.

La voiture démarre mal ! => Elle démarre mal.

Les oiseaux gazouillent dans l'arbre. => Ils gazouillent dans l'arbre.

Les feuilles reposent au printemps. => Elles reposent au printemps.

Roger achète sa nouvelle cravate. => Il achète sa nouvelle cravate.

Mes cravates doivent être taillées ! => Elles doivent être taillées !

2. Transforme les adjectifs en adverbes :

Ex: Heureux => Heureusement

Chaste => Chastement

Lente => Lentement

Finale => Finalement

Complète => Complètement

Rapide => Rapidement

Pratique => Pratiquement

Fruide => Fruidement

Facile => Facilement

3. Change les verbes de temps :

Imparfait	Plus que parfait	Présent	Futur
Ex: Je dansais	J'ai dansé	Je danse	Je danserai
Je regardais	J'ai regardé	Je regarde	Je regarderai
Il écrivait	Il a écrit	Il écrit	Il écrira
On travaillait	On a travaillé	On travaille	On travaillera
Je dépassais	J'ai dépassé	Je dépasse	Je dépasserai

Couleur du travail : ○

revanche, les conjugaisons font l'objet d'un apprentissage systématique, tout au moins dans un ordre né des rencontres dans les dictées coopératives. Elles alternent par quinzaines avec les tables de multiplications, et donnent lieu à des contrôles...

La feuille « Devoirs/leçons » est donnée aux enfants chaque lundi ; le travail qu'elle contient est à réaliser pour le vendredi et j'ai demandé aux parents (qui ont apprécié la souplesse de ce système), d'insister pour que celui-ci soit étalé dans la semaine. Cette feuille contient des directives pour compléter une fiche de lecture en rapport avec le thème du texte élu de la semaine, le texte de la dictée coopérative à préparer pour la dictée de contrôle, les conjugaisons ou les tables à apprendre par cœur, et divers exercices en français (évidemment connectés à la dictée) ou en mathématiques...



Questionnements, perspectives...

Il est probablement apparu, à la lecture de ces lignes, que les contradictions existent, et qu'un certain nombre d'interrogations ont surgi au cours de ma pratique quotidienne...

Surtout, mon interrogation constante concerne la simplification et le gain de temps : détecter tout ce qui est redondant, dégager des espaces pour multiplier les productions, faire sentir des liens toujours plus forts et évidents... Tout ceci reste évidemment en chantier. Il ne se passe pas un mois

sans qu'une idée nouvelle surgisse, qu'un projet de modification de la pratique voie le jour pour l'année suivante...

Liste d'interrogations nullement limitative !

Jean-Marc Guerrien

GD 59

L'IMPRÉGNATION

Paul Le Bohec, dans « Rémi à la conquête du langage écrit » (Editions Odilon), relate son expérience en CP-CE1 et plaide en faveur d'un apprentissage de l'écriture qui serait exclusivement basé sur l'imprégnation.

L'orthographe de beaucoup d'élèves, même « Freinet », est particulièrement délabrée. J'ai l'impression qu'on n'a pas fait tout ce qu'il fallait au bon moment. Pour engager les enfants dans le couloir d'une bonne orthographe, il faut s'en préoccuper dès le début de l'entrée en lecture (CP).

Voici l'exposé d'une pratique efficace : chaque matin, l'enfant écrit son texte personnel, à la main. Le maître corrige sur-le-champ puis l'enfant le recopie soigneusement sur son cahier et il l'illustre. Il recopie également le texte choisi ce jour-là par la classe et la « chasse aux mots » qui a suivi sa mise au point collective.

Comment en est-on arrivé à travailler de cette façon ?

Contrairement à beaucoup de langues, la langue française a pour caractéristique principale d'être bâtie sur l'orthographe. Malheureusement, celle-ci n'est pas construite sur la rationalité. Elle ne peut donc être assimilée qu'à la suite d'une très longue imprégnation. Pour que les enfants vivent dans un bain d'orthographe « saine » au quotidien, on affiche au mur le texte du jour. Cela constitue un répertoire de formes correctes insérées dans un riche complexe d'idées, de situations, de couleurs, de poésie, d'affectivité... Or, on sait que la mémoire est liée à l'affectivité au niveau du système limbique (second cerveau). C'est pourquoi on commence par construire sur les textes de l'enfant et ceux de ses copains. L'assimilation est ainsi favorisée par le fait qu'il s'agit de leur vie. Et comme l'ouverture sur le monde est encore assez réduite, les mêmes mots reviennent : « ma mère, mon père, ma petite sœur, mon chien, mes parents, mes frères, mes copains, j'ai joué, je vais jouer, nous avons gagné, nous les avons battus, je suis allé,

nous sommes allés, il y a... » Tout cela constitue une solide première tête de pont. Attention, il ne faut pas oublier que la forme n'est qu'un aspect de l'expression. Il s'agit essentiellement d'aider l'enfant à construire sa pensée, jour après jour, semaine après semaine, mois après mois, avec l'aide d'un groupe positif et en fonction de ses rapports de plus en plus élargis avec le monde (physique, humain, idéal).

Quelques petits trucs supplémentaires :

– Lors de la correction individuelle, le maître propose à l'enfant de recopier trois fois l'un des nouveaux mots pour mieux le savoir demain. Dans mon CP-CE1 : dictée de sons lors du premier trimestre.

– Une fois par semaine : petite dictée préparée portant sur les erreurs les plus récentes. Chaque enfant travaille à son niveau : une demie-ligne, une ligne, une ligne et demie, etc. S'il ne fait pas plus d'une faute, il est autorisé à essayer de franchir la marche au-dessus.

Attention : les exercices, les fichiers de grammaire, de conjugaison ne visent qu'à l'amélioration de l'orthographe scolaire détachée de la vie. L'indispensable, c'est une orthographe intégrée de façon vivante à l'émission quotidienne d'une pensée.

Les brouillons des textes ne devraient jamais être tapés directement à l'ordinateur car on inscrit ainsi dans la mémoire visuelle des formes erronées qui se trouvent alors à égalité, en concurrence, avec les formes correctes. Bref, l'important, c'est évidemment l'expression, et, dans certaines classes, elle atteint un niveau remarquable. Mais il ne suffit pas de travailler sur le fond. Ce serait vraiment dommage pour l'enfant qu'on ne se soucie pas parallèlement de le faire progresser sur le plan de la forme. Il faut y consacrer du temps et en gagner au besoin sur certaines séquences orales.

Paul Le Bohec