

Individualiser le travail de la langue écrite par des travaux de groupes

Récit d'expériences menées au collège Iqbal Masih, à Saint-Denis

Constats

Plus les élèves avancent dans leur scolarité, plus les écarts se creusent entre ceux qui assimilent de mieux en mieux les règles de maîtrise de la langue écrite et ceux qui accumulent les lacunes. C'est particulièrement flagrant dans un collège Ambition Réussite comme le collège Iqbal Masih, dont une moitié des élèves s'oriente ensuite vers la voie générale, et l'autre moitié vers la voie professionnelle.

A l'entrée en 6^e, tous les élèves oublient encore de faire certains accords, ou peuvent se tromper en conjuguant un verbe, et il n'est pas rare de trouver, même dans les copies des plus performants, des phrases mal construites ; mais tandis que certains élèves éliminent peu à peu ces erreurs au cours du collège, d'autres semblent s'acharner à distribuer les marques du pluriel de manière aléatoire, à dérouler des lignes d'écriture sans jamais un signe de ponctuation, ou à tenter des constructions de phrases obscures ou lapidaires qui relèvent moins de l'audace poétique que du calque maladroit de l'oral ou du découragement devant les nombreuses contraintes du langage écrit. Que faire, quand une règle apprise en primaire, et revue tout au long du collège, n'est toujours pas mise en application à l'arrivée en 3^e ? On peut légitimement douter de l'intérêt de refaire encore une fois par le menu les leçons que nos collègues ont déjà faites sur le pluriel des noms, l'accord sujet/verbe ou les homophones *a/à* et *et/est* : souvent, les élèves connaissent ou retrouvent vite les règles ; de plus, ceux qui n'ont pas de difficulté sur ces points n'ont pas de temps à perdre à réapprendre quelque chose qu'ils maîtrisent. Cependant, il est rare qu'un élève de 3^e ait déjà parfaitement assimilé tous les outils de la langue qui lui ont été enseignés, et il semble souvent opportun de consacrer du temps à des activités de remédiation permettant à chacun de progresser sur les points les plus urgents ou les moins bien maîtrisés, selon le profil de l'élève.

Remédiation

Dès la première semaine, il semble important de **ramasser un à deux écrits**, même brefs, afin de **dresser sans attendre le bilan de ce que les élèves savent ou ne savent pas faire** en terme de maîtrise de la langue, et pouvoir envisager, sur cette base, la suite du travail de la langue écrite. Pour cela, on sera attentif à certains points sur lesquels on sait d'avance que plusieurs élèves vont achopper, comme la ponctuation ou les désinences verbales, mais on n'arrêtera pas à l'avance une liste limitée des points à faire travailler, afin de s'adapter au mieux aux besoins de chacun, car il arrive que des erreurs inattendues, sur certains homophones par exemple, reviennent de façon systématique.

Il faut aussi **prendre le temps d'analyser les erreurs des élèves**. Une erreur sur une désinence verbale, par exemple, peut provenir de lacunes qui n'ont rien à voir avec l'apprentissage des conjugaisons : certains élèves ne font pas la différence entre un verbe et un nom, et mettent un *-s* pour conjuguer à la 3^e personne du pluriel, d'autres accordent

systématiquement le verbe avec le mot qui le précède ; ces élèves n'ont pas besoin de revoir leurs conjugaisons, mais les classes grammaticales ou l'accord sujet/verbe. Au final, en laissant pour plus tard ce qui n'est massivement pas acquis et qui devra faire l'objet de leçons ultérieures, on obtient généralement deux à trois points de langue à revoir pour chaque élève¹. Les points de langue non acquis sont souvent les mêmes, et si l'on ne se perd pas en infimes distinctions, leur nombre tourne autour d'une dizaine, de sorte que l'on peut, sans se retrouver surchargé de travail, prévoir une fiche d'activité sur chacun de ces points, surtout que cette fiche pourra resservir ultérieurement².

Lors des heures de remédiation, les élèves se voient distribuer une première fiche d'activité à leur nom, et sont invités à **se regrouper par deux ou trois** avec des camarades qui ont reçu la même fiche, comportant un bref rappel des règles à appliquer et deux à trois exercices.

Le regroupement doit permettre aux élèves, qui vont travailler sur ce qu'ils maîtrisent le moins, de ne pas rester enfermés dans leur difficulté, mais, **par l'échange et le débat entre pairs**, qui nécessitent de **motiver ses propositions** face à quelqu'un qui n'est pas sûr de la bonne réponse, de **construire leurs savoir-faire de façon raisonnée**. Cette posture est à construire avec les élèves, dont certains seront d'abord décontenancés par l'effacement relatif du professeur ; en refusant de répondre aux questions individuelles, et en exigeant de recevoir de tous les membres d'un groupe les mêmes réponses, on les amène peu à peu à véritablement **réfléchir ensemble**. Les élèves y prennent vite goût, et trouvent finalement dans le groupe le plaisir et l'énergie nécessaires pour s'attaquer une fois de plus à ce qui leur a posé problème depuis des années. Enfin, même s'il ne s'agit parfois que de photocopies de pages de manuel sur lesquelles un nom est rajouté à la main, ils voient que le professeur a choisi ces exercices spécialement pour eux, et s'y mettent le plus souvent de bien meilleur cœur qu'aux autres activités.

Malgré tout cela, le travail n'est pas évident, et il est parfois préférable de faire faire ces travaux lors d'heures de demi-groupes, quand il y en a. En effet, même si le groupe fonctionne bien, les élèves sollicitent beaucoup le professeur pour vérifier qu'ils ne font pas fausse route, surtout si le professeur a prévu de ramasser les copies à la fin de chaque heure – car ce travail peut prendre plusieurs heures. En début d'année de 3^e, quand beaucoup de lacunes sont constatées, ce travail peut prendre trois à quatre heures, pendant lesquelles les groupes changeront : quand une première fiche d'activité est finie, les groupes sont recomposés en fonction d'une deuxième fiche d'activité, et éventuellement d'une troisième, mais il ne faut pas non-plus multiplier l'expérience jusqu'au point où l'élève ne peut plus tout assimiler. Dans la suite de l'année, ou sur d'autres niveaux, comme la 5^e, où beaucoup

¹ Il arrive exceptionnellement que des élèves n'aient pas de lacune. Dans ce cas, les heures consacrées à de la remédiation pour les autres peuvent devenir des heures de perfectionnement ou d'ouverture culturelle, en proposant à ces élèves d'étudier des œuvres que l'on ne compte pas faire étudier à l'ensemble de groupe classe mais qui peuvent compléter utilement la progression annuelle.

² Parmi les incontournables, on trouvera : la ponctuation, l'accord sujet/verbe, les marques du pluriel selon la classe grammaticale, les conjugaisons du présent et du passé simple, l'emploi des temps du récit, les homophones grammaticaux les plus fréquents, et les désinences verbales en -é/-er/-ez. Les erreurs de syntaxe, bien que nombreuses, varient beaucoup d'un élève à l'autre et peuvent difficilement faire l'objet d'une même fiche pour un nombre important d'élèves. Je donne plus loin un exemple de traitement possible de ces erreurs.

de choses restent à voir sous la forme de leçons pour toute la classe, on peut construire une ou deux heures sur ce principe, entre deux travaux d'écriture.

Réinvestissement

L'aboutissement de ces exercices de remédiation doit être de constater des progrès dans les productions personnelles de chaque élève, ce qui implique de **faire suivre ces travaux de groupes de productions individuelles**, de préférence dans un délai très court, et l'on peut réserver une partie du barème, cinq points par exemple, à l'évaluation et à la **valorisation des progrès sur les points précis qui ont été travaillés**. Il faut cependant avoir conscience que la difficulté d'appliquer des règles de grammaire dans un travail de rédaction sera très supérieure à la difficulté de faire des exercices en groupe, et on ne doit pas s'attendre à ce que les élèves montrent des progrès étourdissants dès le premier jet. Il sera ainsi plus profitable de répartir sur au moins deux heures, à distance l'une de l'autre, les travaux d'écriture demandés, afin de pouvoir attirer l'attention des élèves sur leurs erreurs par une correction intermédiaire, qui sera plus ou moins détaillée selon l'autonomie de chaque élève, et dont la fonction principale sera de rappeler à l'élève qu'il doit veiller à tel ou tel point de langue qu'il a travaillé récemment³. En effet, bien que les élèves adhèrent facilement aux travaux de remédiation qui leur sont proposés, ils montrent de grandes réticences à réinvestir ces apprentissages dans leurs productions écrites, ce qui est logique puisque le travail de remédiation porte justement sur leurs principales difficultés, auxquelles ils ne souhaitent pas se confronter lorsqu'ils ont déjà assez à faire avec l'élaboration des idées. Réécritures et rappels oraux pendant l'écriture sont donc nécessaires, mais portent leurs fruits : cette année, par exemple, j'ai pu constater, lors d'un travail d'écriture autobiographique, qu'une élève qui avait travaillé à plusieurs reprises sur la distinction entre *-é* et *-er* se relisait et se corrigeait spontanément et efficacement, alors même que j'avais annoncé que les erreurs d'orthographe ne seraient pas pénalisantes dans ce travail. Inversement, il faut parfois en venir à des menaces extrêmes pour qu'un élève se décide à faire fructifier les efforts dépensés : ainsi, après plusieurs heures de remédiation et de réécriture consacrées à la ponctuation pour un élève de 5^e, voyant que cet élève ne mettait encore aucun signe de ponctuation dans ses écrits, alors que j'avais pu constater qu'il avait fait des progrès sur ce point, je lui ai annoncé que je ne lui mettrais aucun point si lui-même ne faisait pas l'effort d'en mettre. Dans sa dernière rédaction, le jeune homme s'est enfin décidé à ponctuer ses phrases, avec un bonheur certes inégal d'une phrase à l'autre, mais une étape est franchie, et un nouveau travail pourra commencer sur la pertinence des signes de ponctuation choisis⁴.

Plutôt que d'en venir à de telles menaces, on peut à nouveau passer par le travail de groupe pour confier aux élèves le soin de se rappeler à l'ordre les uns les autres sur les points auxquels une attention particulière sera accordée dans un travail d'écriture.

³ Une autre possibilité est de placer entre deux heures consacrées à l'écriture et la réécriture d'un même texte une heure de travaux de remédiation par groupes. Les compétences travaillées sont ainsi choisies par le professeur en fonction du devoir réalisé par chaque élève et immédiatement réemployées dans l'amélioration de ce même travail.

⁴ A l'heure où je rajoute cette note, il n'y a plus besoin de dire quoi que ce soit à l'élève pour qu'il s'efforce de ponctuer ses textes le mieux possible.

Contrairement à ce que j'ai écrit précédemment, il semble peut-être préférable pour cela de mettre ensemble des élèves dont les compétences acquises et non acquises ne sont pas les mêmes⁵. Chaque groupe rend une seule copie, mais les différentes écritures doivent apparaître dans des proportions égales, et la note est commune, ce qui implique que tout le groupe veille sur ce qu'écrit chacun. On recommande clairement aux élèves de ne pas corriger manuellement un élève qui fait une erreur, mais de la lui signaler et de lui expliquer la correction proposée pour qu'il se corrige lui-même. Ces travaux, qui produisent des paquets trois fois moindres en volume, sont rapides à corriger et peuvent être suivis, comme les exercices de remédiation, de travaux d'écriture individuels visant à permettre à chacun de s'appropriier plus complètement les compétences des camarades avec qui il a travaillé.

Résultats

Je vais donner, pour finir, deux exemples de parcours d'élèves qui ont su tirer profit des travaux de remédiation organisés dans l'année. Je ne m'étendrai pas sur les échecs que j'ai aussi rencontrés, bien qu'il y en ait évidemment quelques-uns, mais mon but est de montrer que les dispositifs expérimentés m'ont permis d'aider certains élèves à progresser, en nombre suffisant pour que je poursuive dans cette voie et prenne le temps d'écrire sur ma pratique.

Je prendrai d'abord l'exemple d'une jeune fille de 3^e, puisque c'est de ce niveau que je suis parti dans ma pratique. Je reproduis ci-dessous une copie écrite au deuxième Brevet Blanc, placé début mai. L'élève dont voici la copie répartissait les désinences de façon complètement aléatoire en début d'année ; en septembre, lors des heures de remédiation où les élèves travaillent par groupes de deux ou trois sur des fiches d'activités, elle a travaillé d'abord sur les classes grammaticales, puis sur les différentes conjugaisons. Au cours de l'année, d'autres travaux, dont plusieurs autocorrections, lui ont permis de continuer à faire porter l'accent sur les conjugaisons. En fin d'année, voici ce qu'elle écrit lorsqu'il s'agit de raconter un moment de débat avec un(e) proche sur certains aspects de son mode de vie qui surprennent ou dérangent.

⁵ Idéalement, il faudrait que chaque élève sache ce qu'il apporte au groupe et ce qu'il doit encore acquérir. Dans la réalité d'un établissement où certains élèves sont en telle difficulté qu'il est difficile de faire valoir leurs compétences par rapport à leurs camarades, un discours évasif sur le fonctionnement du groupe est parfois préférable. En revanche, la liste des compétences attendues est toujours explicitement fournie.

Examen ou concours : DICHAÏ BIKAIL JETIE

Spécialité/option :

Repère de l'épreuve :

Épreuve/sous-épreuve :

(Préciser, s'il y a lieu, le sujet choisi)

Français

Numérotez chaque page (dans le cadre en bas de la page) et placez les feuilles intercalaires dans le bon sens.

Note :

20

Appréciation du correcteur (uniquement s'il s'agit d'un examen) :

3875027

uniquement s'il s'agit d'un examen.

Rédaction

B / Il y a des filles de ma classe mais surtout de mon collège qui parlent sur moi car j'ai tendance à mettre des décolletés. Mais un jour vint où l'une d'entre elle me demanda : « Pourquoi aimes-tu tant mettre des décolletés ? Est-ce que ce seraient pour séduire les gars ? »

B / Je lui répondit : « Je m'habille ainsi pour moi, peut m'importe ce que les autres fille pensent, cela ne m'intéresse pas, je me suis toujours habillée comme cela et je continuerais si il le faut. »

Elle me dit : (répondit / rétorqua)
« Je suis d'accord avec toi elles n'ont pas à te dire comment tu devrais t'habiller, mais la poitrine

N°
.../...

Il est interdit aux candidats de signer leur composition ou d'y mettre un signe quelconque pouvant indiquer sa provenance.

pg 2 B

C'est une partie intime on ne doit pas les montrer ainsi >>

<< Ma poitrine n'est pas à l'extérieur mais à l'intérieur du décolleté ce n'est pas pour provoquer, attirer mettre des décolletés, donc cela veut dire que tu ne mettra jamais / décolletés? >> lui répondis-je.

pg 3

Je ne sais pas car j'hésite beaucoup, les filles disent que c'est de la provocation envers les gars >> me dit-elle.

Et pour finir je lui dis: << Bin, tantpis pour elles mais moi je continuerais à mettre mes décolletés même si elles pensent cela >> Pourquoi?

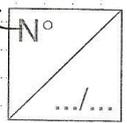
sure inclusion

Puis, le lendemain matin je la vis avec un super décolleté, elle expliqua aux autres filles que ce n'était point de la provocation.

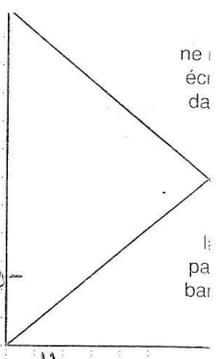
- Sujet: 1/1
- Dialogue: 2/2
- Énonciation: 1/1
- Nomination: 1/1
- Six arguments: 2/4
- Copie: 35/4

+1
verbes de l'acte

16/1/15 Un travail très bien construit et organisé qui rend compte d'un effort d'argumentation. Il est dommage qu'il en manque une partie!



- Tu donne conclusion & verbes de l'acte.



L'écriture n'est certes pas parfaite, mais on constate qu'il n'y a que trois erreurs de conjugaison, alors que l'élève jongle avec des temps variés (présent, passé simple, passé composé, conditionnel, futur et imparfait). Ces progrès sont d'autant plus appréciables pour

moi qu'ils apparaissent lors d'un exercice pendant lequel les élèves ne reçoivent aucune aide, et qu'aucune correction intermédiaire ne les rappelle à l'ordre sur les points auxquels ils doivent être attentifs : c'est donc la preuve que cette élève a su s'approprier les travaux de remédiation et les réinvestir de façon autonome.

Les exercices que j'utilise pour faire travailler les élèves en remédiation par groupes de compétences sont en grande partie tirés de manuels, ce qui est tout à fait pertinent quand il ne s'agit que de réviser les conjugaisons et me permet de ne pas me trouver surchargé par le travail. Cependant, il n'existe pas de page d'exercices adaptée aux erreurs de syntaxe particulières à chaque élève, et pour aider mes élèves de 5^e à mieux construire leurs phrases, j'ai dû créer moi-même certains supports destinés à des heures de remédiation en groupe. Je vais en donner un exemple.

Je n'ai commencé les travaux de remédiation qu'en milieu d'année avec les 5^e, car beaucoup de rappels étaient nécessaires à faire en classe entière avant de pouvoir identifier les difficultés des uns et des autres. C'est après l'écriture d'un récit inspiré du *Lancelot* de Chrétien de Troyes que j'ai listé les points à travailler pour chacun. L'un des élèves avait produit une copie dans laquelle se trouvait notamment ce passage, que je transcris tel que je l'ai lu pour la première fois :

Méléagant s'apprête à porté le coup final mais tout acoue le deuxième chevalier poussa Méléagant releva Lancelot prire son épée et lui donna le coup de grâce sur Méléagant.

Une telle phrase manque évidemment de signes de ponctuation pour distinguer les différentes actions, mais le principal problème était pour moi l'incomplétude syntaxique de la phrase, qui ne désignait pas clairement les sujets de « releva » et « donna », et confiait plusieurs fonctions à « Lancelot », à la fois objet de « releva » et probablement sujet de « prire ». Dans la mesure où ce type d'erreurs se retrouvait ailleurs dans sa copie, il me parut urgent d'amener l'élève à expliciter le sujet des actions qu'il racontait. Je l'ai fait travailler avec un autre élève de la classe, récemment arrivé en France, et qui éprouve des difficultés à segmenter mots et phrases sans rien oublier, et je leur ai donné pour consigne de rajouter ce qui manquait dans la phrase suivante :

Il voit un homme lui demande son chemin lui dit marcher jusqu'à qu'il voie mairie.

Selon la façon dont on complète cette phrase, les actions peuvent être attribuées à l'un ou l'autre des personnages. Je ne sais plus comment les deux élèves avaient choisi de la compléter, mais ce travail leur fit prendre conscience des difficultés que posait l'absence de certains mots ou signes de ponctuation, et je vois une nette amélioration de leur syntaxe depuis plusieurs mois. Je retranscris ci-dessous la dernière rédaction du jeune homme dont on a lu plus haut le combat de chevaliers. Il s'agissait cette fois d'intégrer une description à un court passage narratif racontant la descente du héros dans l'ancre du dragon dans *Bilbo le Hobbit* de Tolkien :

Il approcha de plus en plus, ayant de plus en plus peur, tous ce qui est nature disparaissait de plus en plus. Arriver devant la porte il enfilla l'anneau. La porte brulait était chaux comme du feu. Il prit un bâton poussa la porte, vit un couloire sans porte. Au bout du couloir il vit le dragon il était rouge comme des flamme bien chaude, il bavait, de la fummer sortir de son

nez. Ayant peur tremblant de la tête au pied, il se cacha derrière une pierre brûlante. Aussitôt le dragon le sentit et tous de suite après Bilbo sorti, avertisa ses amis. Puis il cherche une solution pour récupérer le trésor.

On voit que tout n'a pas été réglé et qu'une virgule manque encore parfois entre des actions successives, mais le sujet des actions est régulièrement rappelé et la seule confusion possible entre les deux personnages est lorsque l'élève désigne Bilbo par « il » alors qu'il vient de décrire le dragon, ce qui marque déjà un progrès par rapport à une absence de désignation. L'élève pense même à utiliser un pronom personnel après avoir désigné « le dragon », alors qu'auparavant, il aurait peut-être confié deux fonctions au même groupe nominal. Ces progrès, sur des éléments assez élémentaires de la syntaxe, s'accompagnent par ailleurs de tentatives plus ou moins réussies mais néanmoins appréciables dans l'élaboration des structures syntaxiques. Une telle amélioration de la construction des phrases ne vient pas des travaux de remédiation, mais plutôt du travail de l'élève à l'intérieur du groupe classe tout au long de l'année. On voit cependant que les deux se complètent utilement pour permettre des progrès visibles à un élève qui présentait de réelles difficultés d'expression. Un gros travail reste à faire, notamment sur les accords, qui constituent l'autre point sur lequel j'ai fait travailler cet élève, mais avec un peu moins d'insistance de ma part et moins d'investissement de la sienne. Heureusement, il lui reste encore deux ans au collège !

Pistes d'amélioration

J'ai décrit les aspects de ma pratique que j'ai pu expérimenter depuis un certain temps et dont je peux juger les effets. Néanmoins, je me rends bien compte que trop d'élèves encore n'arrivent pas ou pas assez à réinvestir dans les travaux d'écriture les progrès qu'ils ont faits lors des heures de remédiation, et je cherche un moyen de les aider à faire fructifier leurs efforts. Jusqu'à récemment, je me suis contenté de rappeler à chaque élève sur quoi devait porter son attention en écrivant, mais je me rendais bien compte que l'attention des élèves allait en priorité à la recherche d'idées, et c'est heureux. J'ai tenté dernièrement de voir si le fait de s'auto-évaluer après un travail d'écriture, en utilisant une grille des compétences à mettre en œuvre, amenait les élèves à se relire plus efficacement, mais il leur est difficile de modifier un texte considéré comme fini. Sans doute la grille de compétences est-elle plus efficace comme instrument de première évaluation, avant une correction intermédiaire du professeur, et un deuxième jet de la part des élèves... Il faudra en faire l'essai.

Colin FRAIGNEAU
Professeur de Lettres au Collège Iqbal Masih, à Saint-Denis