

Haute Ecole Pédagogique – BEJUNE

Master en enseignement spécialisé

QUAND L'ORTHOGRAPHE EST UNE ACTIVITÉ NOCTURNE SANS LAMPE DE POCHE, IL FAUT D'ABORD ALLUMER LA LUMIÈRE!

Établissement d'un projet de remotivation et de remédiation pour des élèves en difficulté en français

Master en enseignement spécialisé- volée 1114

Mémoire de Master de Michel Oeuvray
Sous la direction de Sophie Willemin

Bienne, avril 2014

Résumé

Ce travail de mémoire est le compte-rendu d'un processus de remédiation et de remotivation d'élèves en difficulté en français, de niveau 8ème Harmos, de manière à les concerner à nouveau par la matière, le redonner une motivation et une estime de soi suffisante pour qu'ils puissent à nouveau y travailler et améliorer leurs compétences. La méthode utilisée est celle de la métacognition, à savoir essayer de coller les activités et les apprentissages à leur niveau de compréhension et par là surmonter l'impuissance qui généralement caractérise ces élèves.

La première étape, très importante, est celle d'une écoute attentive au travers e'entretiens semi-directifs, afin de soutenir leur capacité à croire en leurs compétences, et à adapter au mieux les activités. Sachant qu'il y a un pas entre la connaissance et la mise en oeuvre des savoirs en matière d'orthographe.

Parmi les autres aspects importants, il y a l'évaluation positive qui joue un rôle, le fait de les engager intellectuellement dans leur tâche et d'établir une progression véritable, avec des jalons quantifiables.

Mots-clés:

orthographe, métacognition, remédiation, élèves en difficulté

Remerciements

Comme il est d'usage lorsque l'on reçoit le Petit Georges du meilleur mémoire masculin 2014 du Jura bernois et de la Berne francophone pour le MAES 1114 (ne cherchez pas, il n'y a que moi dans ce concours), je présente les remerciements d'usage, mais bien évidemment sincères et vraiment, vraiment profonds.

A ma femme Nicole et à mes filles, Pauline, Hélène et Jeanne, qui m'ont supporté dans tous les sens du terme pendant ces 3 années et particulièrement pendant la période d'écriture de ce mémoire.

Encore un remerciement à Nicole, ma femme toujours, pour sa relecture attentive, compétente et pertinente.

A Sophie Willemin, qui a été une directrice de mémoire non seulement compétente, lucide, attentive, engagée, mais aussi moralement très efficace pour que son étudiant ne s'effondre pas sous le lourd poids des mots, mots qu'elle a contribué à mettre dans un ordre acceptable et compréhensible, admettant mes métaphores hasardeuses sans rechigner...

Aux médiathécaires de la HEP, Isabelle, Aline, Ariane, Loïc et les stagiaires pour leurs sourires, leur compétence, leurs recherches, leurs aménagements...

(la compétence semble être une qualité très partagée autour de moi).

Remerciements à mes collègues de l'école du Tilleul: Nathalie Borel, Edith Pfander, Maurice Rebetez, Sanela Talovic et tous les autres pour leurs encouragements.

Ensuite à mes collègues du MAES 1114 qui ont fait bloc dans l'adversité de ces pages à noircir, péniblement, avec des marques de soutien et de solidarité dans l'effort.

A Lise Gremion qui m'a laissé commencer, qui ne m'a pas laissé partir, et qui porte sa responsabilité dans tout ça.

Remerciements à mes élèves de 8Ha enfin, qui auront été adorables comme des ados, imprévisibles et supportables comme des ados, riches et attachants comme des ados, et en plus qui ont été mes «meilleurs élèves pour toute la vie».

A mon expert, bien évidemment, s'il accepte mon travail sans trop m'écorcher et sans me redemander trop de corrections (c'est déontologiquement incorrect comme attitude corruptrice, je sais, mais tant pis).

Michel Oeuvray

Table des matières

1	Introduction.....	5
1.1	En préambule.....	6
1.2	Pourquoi ce choix.....	9
1.3	Allumer la lumière.....	10
2	La métacognition.....	11
2.1	Selon Doly, ou quand la mise en chantier d'expériences pédagogiques devient concrète	13
2.2	Selon Vianin, ou quand la métacognition sort par la porte, rentre par la fenêtre et m'envahit.....	16
2.3	La métacognition, plus concrètement.....	18
2.3.1	Les élèves.....	18
2.3.2	Les élèves en réussite.....	18
2.3.3	Les élèves en échec.....	19
2.3.4	Les enseignants.....	19
2.3.5	Les matières.....	20
2.3.6	Les stratégies.....	20
3	Problématique et méthodologie.....	21
4	Choix et interviews des élèves.....	23
4.1	Evaluation de l'orthographe.....	23
4.2	Perception personnelle subjective des élèves choisis et éléments préalables.....	27
4.3	Ce qu'ils disent dans les interviews.....	30
4.3.1	Claudio.....	31
4.3.2	Léon.....	35
4.3.3	Monika.....	37
4.3.4	Laurence.....	43
5	Orthographe: aspects théoriques.....	45
6	Ce qui a été fait.....	51
6.1	Dictée diagnostique.....	52
6.2	La révision orthographique	53
6.3	Orthographe lexicale.....	55
6.4	Difficultés de l'orthographe grammaticale: la catégorisation des mots pose problème.....	57
6.5	Les phrases du jour.....	59
6.6	Les catégories grammaticales: vraiment une «chanson douce»?.....	60
6.7	Travail sur les billets d'excuse.....	62
6.8	Du vocabulaire dans la mémoire, ou découverte du moteur cervical à pistons.....	63
6.9	Méthode de mémorisation selon Vianin ou stratégies mnémoniques.....	64
6.10	Ecriture de texte: la tour de contrôle, l'explorateur, l'architecte et le menuisier.....	67
7	Deuxième entretien avec les élèves.....	68
7.1	Claudio.....	68
7.2	Léon.....	69
7.3	Monika.....	70
7.4	Laurence.....	72
8	Synthèse et discussion.....	72
9	Conclusions:	76
10	Bibliographie.....	81

1 Introduction

«Ils ont éteint la lumière».

C'est ainsi que m'apparaissent plusieurs élèves de 8Ha du collège du Tilleul à Bienne. Cela fait un peu plus d'une année que je travaille avec cette classe régulière en français. «Ils ont éteint la lumière». C'est par cette métaphore que nous définissons dans nos conversations du MAES, entre collègues et quelques professeurs, ce sentiment d'impuissance et de résignation qui semble caractériser certains élèves en échec. Lors de l'entrée en contact avec «ma classe», au début de ce qui s'appelait encore la 5ème primaire, mes élèves avaient donné quelques indications sur leurs goûts et leur provenance, leurs parcours, leurs espoirs, au travers de quelques jeux et activités.

Les élèves de cette classe de 5P ne se connaissaient pas tous, car ils provenaient de deux écoles différentes. Nous avons donc échangé quelques bribes de nos vies respectives, nos noms et prénoms, mais aussi notre vision de l'école, nos soucis, nos espoirs, nos forces et nos faiblesses.

D'entrée, trois de ces élèves avaient de concert évoqué leur exercice scolaire redouté: la dictée. Une frayeur, un dégoût, un sentiment violemment hostile.

Une année plus tard, je retrouve toujours ces élèves en échec en français et en lecture. Ils ne font que rarement leurs devoirs correctement, ils ne travaillent qu'épisodiquement, ils prennent peu de plaisir en classe dans ces leçons ou dans des activités mêmes légères ou ludiques: ils trainent comme un boulet leur passé d'élèves en échec en français.

Mais quelques lueurs ou sursauts de vivacité lors d'activités qui ont suivi m'ont laissé entrevoir des capacités.

J'en ai forgé un avis, qui repose bien évidemment sur une conviction plus profonde: ils ne sont pas comme ils le disent «nuls en français». Ils sont en échec.

Et il m'intéresse d'approfondir les voies qui sont possibles pour «rallumer» la lumière, les

remettre en piste pour l'acquisition d'objectifs minimaux dans cette matière, pour débloquer la situation.

1.1 En préambule

«Pour les gouvernements et les responsables de l'éducation, la réponse réside dans une meilleure surveillance des niveaux, un plus grand contrôle du programme... Cependant, au beau milieu de tout ce débat, il y a l'apprenant». (Gavin Reid, 2010, p. 11).

Je fonde mon intervention, comme je l'ai déjà évoqué, sur une conviction de base : lorsque la matière, la motivation et les méthodes sont adaptées, tout élève n'ayant pas des dysfonctionnements cognitifs importants (donc relevant d'un handicap), est en mesure d'acquérir des compétences minimales qui vont bien au-delà des situations d'illettrisme qui risquent d'être les leurs.

Aucun élève n'est irrécupérable, aucun n'est nul.

Cet apriori se nourrit d'une expérience pédagogique et d'une position humaniste, héritage de mes formations d'enseignant primaire, en sociologie et de mes expériences en tant que travailleur social.

Ainsi, quand je lis François Dubet dans son livre «La galère: jeunes en survie» (1991) resté un monument de l'approche des jeunes en situation de désinsertion sociale, scolaire et économique qui a accompagné mon travail d'animateur de jeunesse pendant près de 15 ans, quand je reprends le livre de Christian Müller sur les enfants difficiles (2011), certains livres traitant de systémique (Curonici et al., 2006), ou encore Boris Cyrulnik (2004) tout concorde à aller dans le même sens. Lorsqu'une situation est bien comprise, et correctement gérée par des adultes bienveillants et compétents, de par leur formation leur expérience ou leur disposition personnelle, il existe des portes d'entrée, des améliorations possibles dans la plupart des situations scolaires ou sociales que nous rencontrons.

La formation joue bien évidemment un rôle important, du point de vue des ressources techniques et des approches didactiques qui favorisent l'accès aux connaissances. De même, ces compétences professionnelles sont absolument nécessaires lorsqu'il s'agit de surmonter un déficit dans les capacités de base à acquérir un savoir. Comme cela peut l'être par exemple pour des problèmes dit «dys-». Mais cela relève aussi pour une grande

part à la disposition de l'enseignant à accueillir et soutenir les élèves en difficulté.

La plupart des auteurs cités ci-dessus, et aussi divers que soient leurs domaines de compétence et leurs approches, s'accordent sur quelques éléments: il n'y a pas de miracle et encore moins de recettes disponibles pour tous. Il faut probablement réinventer les éléments à mettre en oeuvre, selon les conditions et caractéristiques des acteurs en présence.

Cela relève sans doute aussi d'une attitude de base, que j'assimilerais volontiers à une croyance. Elle est donc de l'ordre de la foi en l'être humain: être convaincu qu'une amélioration peut se produire, même sans savoir comment.

Les auteurs précédemment cités se retrouvent aussi dans l'idée que l'implication des personnes concernées, c'est-à-dire les élèves, est fondamentale. S'ils ne se découvrent pas capables et porteurs de leur projet, de leur remédiation, de leur résilience, ceux-ci ne se feront pas. Ceci dit, l'implication de l'élève va aussi dépendre de l'implication de l'enseignant, pour autant que cet engagement soit ajusté et juste...

J'ai personnellement participé et contribué de manière significative à des «récupérations» de situations compromises, parfois à mon plus grand étonnement, avant de revenir professionnellement à l'enseignement.

L'exemple le plus marquant fut certainement le cas de Didier* (*prénom fictif). Jeune homme, très grand, costaud, appliqué, d'une rare gentillesse, et qui avait manqué ses examens finaux de maçon. Comme il a su que j'étais enseignant à la base, il est venu me voir dans mon centre de jeunesse (la Villa Ritter à Bienne) en désespoir de cause et en disant: «J'ai raté les math, parce que je suis bête». Il avait un long parcours d'échec scolaire, en classe spéciale, et aussi un long parcours de soutien, avec régulièrement des répétiteurs payés par ses parents, pendant l'école obligatoire et pendant son apprentissage. Là au milieu, j'ai rapidement mesuré l'ampleur des manques, mais aussi un ilot étonnant de connaissance. Didier* maîtrisait parfaitement le théorème de Pythagore: la «faute» à une gymnasienne ignorante des choses de la pédagogie. Elle s'était mise en tête de lui apprendre cela, faute de savoir par quoi commencer. Et Didier*, faute d'avoir des prérequis manquants sur lesquels soupirer et partir perdant, avait intégré cette notion difficile. J'avais ainsi un élément qui me permettait assurément de me dire que Didier* n'était pas bête, loin s'en faut, et qu'il avait des compétences. J'avais également le premier outil pour le lui prouver. J'ai travaillé avec Didier* pendant 6 mois à raison d'une heure et demie par semaine. Sur cette base, j'ai passé la moitié de mon temps à écouter sa

souffrance d'écouler et à m'ingénier à lui prouver qu'il était capable d'apprendre et de comprendre, qu'il avait une intelligence normale. Un véritable match de boxe consistant pour un poids mouche à démolir la carapace d'un poids lourd, construite au fil des ans. L'autre moitié du temps m'a permis de l'aider à combler ses lacunes, sur lesquelles il travaillait désormais avec un élan nouveau. Il a ainsi récupéré les fractions, les volumes, les calculs de surfaces, les livrets, les problèmes de robinet et autres éléments, avec l'aisance fébrile d'un miraculé paralytique qui remarche dans sa tête et dans sa propre capacité de savoir.

Didier* a réussi ses examens l'année suivante.

Les expériences de psychologie sociale, comme celles évoquées dans le cours de Mme Rosciano en 2e année du MAES, dont le fameux effet Placebo, regorgent d'exemples concrets montrant que la croyance ou la conviction sont auto-réalisatrices. Il ne saurait en être autrement dans l'apprentissage du vocabulaire ou de la grammaire.

Un des mots-clés est, je pense, l'humanisme, dans ce que cette acception comporte de tension à l'amélioration des réalités vécues, à leur inscription dans un progrès, lui-même établi dans le respect des individus concernés.

Si ceux-ci ne sont pas engagés dans cette même direction, rien n'est possible, d'ailleurs. C'est pourquoi le premier pas qui est fait avec ou envers ces personnes, doit établir chez eux la perception d'une bienveillance fondamentale.

Il s'agit donc bien du ressort majeur de l'intervention des enseignants spécialisés: la conviction qu'il y a quelque chose à faire, pour améliorer entre autre l'acquisition de savoirs scolaires, et ainsi contribuer valablement à l'autonomie, à l'intégration, à la valorisation. Ce n'est pas un gage absolu de bonheur, mais cela fait tout de même un problème en moins.

S'il ne s'agissait que d'augmenter des capacités et des compétences, nous serions dans une vision utilitariste, notamment du point de vue sociétal: augmenter l'adéquation des individus à réaliser des tâches concrètes, pour diminuer la prise en charge de leur handicap par la société et augmenter la création de richesses. Tout ceci nourrissant et développant une notion primordiale de la réussite : l'estime de soi des élèves.

1.2 Pourquoi ce choix

Je suis confronté hebdomadairement à des élèves dont je suis convaincu des capacités, et qui sortiront dans une année de l'école primaire, pour passer dans un collège secondaire. Je sais que pour trois à quatre d'entre eux, le temps avance déjà trop vite. En maintenant les exigences d'un enseignement traditionnel, avec des évaluations portant sur l'acquisition ou non de savoirs orthographiques ayant fait l'objet d'une étude classique, ces élèves resteront en-dessous des seuils de maîtrise déclarés suffisants ou satisfaisants.

Les croyances de leur inaptitude, portées non seulement par l'institution, mais par le monde adulte en général et surtout par eux-mêmes, validera à nouveau un échec, attribué selon les cas à des questions de handicap cognitif (deux d'entre eux ont eu ou ont recours à des mesures thérapeutiques telles que l'orthophonie), à leur paresse (avérée et constatable, mais bien évidemment pas définitivement incarnée), à leur comportement scolaire (dans les cas qui nous occupent, cette attitude est peu importante), mais aussi et surtout à leur manque d'intelligence supposé. Etant donné que les personnes réussissant dans le domaine de l'orthographe attribuent ces succès à leur mémoire importante et directement opératoire, donc à une capacité cognitive supérieure, le pas est vite franchi d'attribuer des échecs scolaires à des qualités de performances intrinsèques de la personne. Ce qui n'est pas le cas. (N'allez pas chercher de référence scientifique à ce propos, il est autonome, et je suis capable de le défendre tout seul, rendez-vous à la récré s'il le faut).

Mes élèves sortiront d'ici peu de ma classe. En ma qualité d'enseignant, je ne pouvais pas admettre que sous prétexte de mener un cycle d'études et de formation continue, j'abandonne la perspective de les soutenir et de leur permettre de développer des capacités insoupçonnées. Si je peux quelque chose pour eux, j'ai à le faire, dans la limite de mes moyens, bien sûr.

D'où mon choix, me permettant de mettre en oeuvre des réflexions et pistes de travail développées lors de mes cours de 1ère et 2ème année du MAES.

1.3 Allumer la lumière

Rien de magique ni de paranormal, rien qui relève de compétences particulièrement pointues ou exceptionnelles. Non.

Peut-être simplement tourner un bouton, déclencher quelque chose, changer la direction de la spirale, selon ce qui vous parle comme image.

Le plus subtil et donc le plus difficile à faire est de persuader les élèves en difficulté qu'ils sont capables de beaucoup plus qu'ils ne le croient. Ils ont un potentiel inexploité et il s'agit de remettre en doute ce qu'ils croyaient désespérément fondé: l'orthographe ne serait pas accessible pour eux.

Il est très surprenant de voir à quelle vitesse s'installent ces spirales de l'échec. Enseignant les math en 5H, dans le même collège, j'ai des enfants qui ont déjà intégré le concept de leur inaptitude définitive. Je l'ai constaté, par exemple, lors de l'auto-évaluation d'Augustine* (prénom fictif), avec laquelle je travaille actuellement, précédant l'entretien des enseignants avec les parents. Elle a été déclarée par les parents et les enseignants des deux années précédentes comme étant d'une grande lenteur, ce qui semble être le cas encore maintenant, mais peut-être pas définitivement. Il y a ensuite eu dans ma classe trois résultats évalués, d'ailleurs suffisants dans leur moyenne arithmétique, qui ont déjà posé dans la tête de l'élève en question un diagnostic définitif et sans appel: «Je suis nulle en math». Je suis effaré.

Pour ma part, je n'ai pas formulé de remarque de ce type, du moins pas consciemment. Et j'ose espérer que mon langage non-verbal est concomitant avec ma conviction. Mais le fait est que déjà un constat terrible pèse négativement de tout son poids sur son cheminement d'apprentissage.

Déconstruire les certitudes de certains élèves sur leur « nullité » demande de solides convictions de la part de l'enseignant pour mettre en doute cet immobilisme défaitiste et le contrecarrer.

Cela apparaît comme un vœu pieu et naïf, un angélisme égalitaire et démocratiquement utopique, une négation de l'ordre néo-libéralo-junglo-juridico-darwinien (la loi de la Jungle naturalisée) qui s'est imposé économiquement et bientôt socialement. Ceci dit, ce vœu prend une autre résonance, attrape sa bouffée d'oxygène lorsque je lis Vianin (2009):

«Les performances actuelles de l'enfant ne sont donc que des indicateurs de son développement passé, mais ne conditionnent aucunement son potentiel intellectuel et ses possibilités futures de progresser» (p. 42).

Vivement que je sois au bout de ce mémoire, j'ai du grain à moudre!

2 La métacognition

«La métacognition se rapporte à la connaissance qu'on a de ses propres processus cognitifs, de leurs produits et de tout ce qui y touche, par exemple, les propriétés pertinentes pour l'apprentissage d'information ou de données» (Flavell, 1976, p. 232)

Un nom bizarre pour qui vient d'ailleurs, la métacognition.

Alors qu'il m'était parfaitement inconnu avant d'avoir repris des études dans le cadre du MAES, ce mot a laissé trainer derrière lui une vaste réflexion et une approche qui ont assez rapidement montré leur pertinence et leur validité. Cette théorie rassemble des courants assez divers: c'est le grand écart intellectuel de la bienveillance, ou un point de chute rassembleur, éventuellement une zone commune consensuelle, je ne saurais trancher. En clair: dans la volonté de faire au mieux, les chercheurs s'y retrouvent et abandonnent le conflit, ou bien tout ce monde atterrit au même endroit et reste d'accord de s'y poser un moment, ou encore les chercheurs admettent avoir leurs propres considérations sur des tas d'aspects, mais pourraient admettre avoir une base commune sur laquelle être d'accord. En tout cas, je n'ai trouvé jusqu'à présent qu'une belle unanimité derrière ces propositions.

La métacognition ose aborder de front une question lancinante depuis que l'école est école: pourquoi y a-t-il des élèves qui réussissent et d'autres qui sont en échec? Tout aura été accusé: les parents, le milieu socio-culturel de provenance, les programmes, l'attachement de l'école à la distinction et donc à la sélection, les enseignants, que sais-je encore. Avec des Darwiniens (ou darwinistes) qui ont confondu les capacités réelles des élèves avec l'autosatisfaction de leur propre réussite: si des élèves sont mauvais, c'est parce qu'il y en a des bons. Cette pensée répandue particulièrement dans les écoles secondaires fait dire, même aux enseignants frustrés de leur carrière académique inaccomplie dans l'ampleur qu'ils imaginaient, que la sélection est justifiée et ne fait qu'asseoir des réalités cognitives mesurables chez les élèves. La sélection oblige le

maintien des notes et des niveaux différents comme des garde-fous contre la compétence qui pourrait sinon être plus largement partagée. Ceci va contre la plupart des connaissances pédagogiques qui indiquent la nécessité de ne pas enfoncer les clous de l'échec sur les cercueils du développement intellectuel.

Seuls des souvenirs d'expériences de psychologie appliquée comme l'effet Pygmalion, ou des expériences pédagogiques menées en Espagne ou en Italie me permettaient jusqu'à présent de croire que derrière tout enfant pouvait se trouver un élève en réussite. Je n'ai plus les références. Il s'agissait de propos de professeurs de pédagogie qui nous étaient fournies clés en main dans une Ecole Normale d'un autre âge, qui ne s'embarrassait pas de références de recherche. Il fut des temps d'heureuse insouciance en matière de formation.

Cela relevait donc plus de la conviction et de la foi que d'une théorie raisonnée, voire basée sur l'expérience. L'école est bourgeoise selon Bourdieu (1979) et la culture qu'elle sous-tend est celle de cette catégorie sociale. Elle ne va donc favoriser ou permettre que la réussite des enfants issus de ce terreau. Tout cela restait bien fragile à expliquer les échecs des autres. Comment ne pouvaient-ils donc pas s'adapter, ces enfants des terreaux plus pauvres?

C'est ce que relève également Lise Gremion, ancienne directrice du MAES, dans sa thèse sur l'échec scolaire. «Les retardements de la scolarité par un redoublement de l'école infantine ou un passage de la classe D concernent davantage les enfants les plus jeunes qui, majoritairement, sont des garçons de familles étrangères et dont les parents sont ouvriers» (Gremion, 2012, p. 217). Dès lors, comme le relève Lise Gremion, la stigmatisation est trop forte pour ne pas avoir les conséquences attendues.

La métacognition est toute nouvelle pour moi, mais elle a des racines très anciennes. Ainsi, quelqu'un m'a aimablement prêté une citation de Confucius:

«Veux-tu que je t'enseigne le moyen d'arriver à la connaissance? Ce qu'on sait, savoir qu'on le sait ; ce qu'on ne sait pas, savoir qu'on ne le sait pas: c'est savoir véritablement. »

La métacognition apporte une réponse à ce qui peut être fait pour permettre d'avoir une réelle efficacité dans l'accession de tous au savoir; comme capacité de pouvoir réfléchir sur ses stratégies d'apprentissage, les mettre en mots, à haute voix dans un dialogue, puis à voix basse pour soi-même, donc passer à un monologue. Le développement de la pensée a besoin de l'échange à haute voix, du dialogue, avant de pouvoir devenir des

monologues intérieurs, que l'on retrouve chez Vygotski, selon Lecomte (1998).

Cela n'explique toujours pas pourquoi des enfants de certains milieux socio-culturels élaborent plus rapidement et intègrent mieux les stratégies d'apprentissage, pourquoi et comment ils développent de meilleurs outils.

Pour l'instant, la question reste pour moi en suspens. Probablement qu'il existe des pistes de réflexion, voire même des théories scientifiques bien posées qui y répondent. Encore une fois, j'ai du pain sur la planche, mais finissons d'abord notre tartine du jour.

Bref, la métacognition est venue voguer sur un océan d'idées préconçues, de doutes, de tensions et des myriades d'échecs incompréhensibles, en apportant une analyse permettant l'action; en faisant émerger la définition d'une claire difficulté à laquelle pouvait être apportée une remédiation.

Bien sûr, il me faudra encore du temps et pas mal de lectures ou d'échanges avant d'avoir des outils réactifs, concrets, utilisables. Mais il y a un chemin valide...

2.1 Selon Doly, ou quand la mise en chantier d'expériences pédagogiques devient concrète

Avec deux collègues d'étude, Isabelle Fleury et Gwenaél Matthey, nous avons à produire un écrit pour le cours de Déficience intellectuelle du MAES, en comparant deux textes portant sur la métacognition.

Afin de rendre ce travail pertinent du point de vue de notre formation, nous avons décidé rapidement de mettre en oeuvre dans une classe, la mienne, les propositions qui relevaient d'un texte de Doly (Balas et al. 2006). La métacognition y était proposée en tant que stratégie de réussite dans l'acquisition scolaire, par la gestion des tâches.

Nous avons alors résumé quelques définitions qui montrent bien en quoi elle consiste.

«L'individu doté d'une bonne métacognition est capable de se faire une représentation conceptuelle de la tâche afin de contrôler et réguler ses activités. Il a tout d'abord une faculté de planification, d'anticipation et de prévisions. Dans un second temps, il est capable de guider et réguler son activité. Enfin, il a la faculté d'évaluer ses procédures en lien avec l'objectif et le résultat obtenu» (Fleury, Matthey & Ouevray, 2013, p.9).

Forcément, celui qui n'est pas doté d'une bonne métacognition ne peut pas réussir au

même titre.

Nous nous posons également la question de l'utilité de la métacognition:

«La métacognition a plusieurs objectifs. Elle vise à assurer une meilleure gestion des tâches. Elle favorise les apprentissages par transfert de connaissances et de compétences. Elle permet le développement de compétences à divers niveaux tels qu'autorégulation, auto-évaluation, autonomie, généralisation de performances dans des contextes différents. De plus, la métacognition permet le développement de la motivation et de l'estime de soi.

Pour développer une activité métacognitive (cognitivement coûteuse) chez un élève intellectuellement déficient, il s'agit d'automatiser certaines parties de son activité cognitive (tâches, stratégies, compétences, restitution de connaissances, etc). Ainsi, l'élève est plus disponible pour porter son attention sur ses propres fonctionnements, pour générer des stratégies transférables et un contrôle sur ce qu'il fait et sur sa façon d'opérer par distanciation réflexive» (Fleury, Matthey & Ouevray, 2013, p.9).

Ainsi, et dans la suite du texte théorique, la métacognition apparaît comme une proposition de cheminement ayant sa part miraculeuse. Une manière de renforcer des aptitudes, d'exercer des éléments qui auraient ainsi un caractère généralisable sur les élèves, leur donnant des outils, ces fameux outils, indispensables à la réussite scolaire.

Elle apparaissait alors comme un développement pertinent, certes, mais ni plus ni moins efficace a priori, que les méthodes de La Garanderie en gestion mentale, abordées en cours de perfectionnement de la HEP, ou d'autres approches proposées dans les milieux scolaires, comme les cours «apprendre à apprendre». Bref, une méthode parmi d'autres.

La mise en application, pas à pas, de deux chantiers proposés par Doly (2006) m'avait laissé entrevoir une proposition qui en devenait nettement plus intéressante et fondée: la zone proximale du développement de Vygotski mise en oeuvre.

J'avais proposé à mes élèves un atelier d'apprentissage d'écriture de texte narratif, par lequel ils ont pu s'approprier des bouts de texte de leur propre production, les réélaborer, les corriger, comprendre par un travail concret ce qu'ils pouvaient améliorer, en établissant des fiches d'analyse, ceci au plus proche de leur compétence.

La conclusion que j'y apportais était encourageante:

«Il y avait en soi un aspect assez enthousiasmant, avec le sentiment partagé de pouvoir enfin résorber des difficultés récurrentes de grammaire, d'orthographe et d'écriture» (Fleury, Matthey & Oeuvray, 2013).

Un autre atelier de vocabulaire avait été mené en classe, de manière plus succincte, et avec une moins grande clarté quant à la qualité de ses résultats.

Mais les propositions de Doly (2006) quant aux moyens permettant de développer ces outils de métacognition chez les élèves étaient encore floues. Elles relevaient de positions de principe sur les objectifs à avoir avec des élèves.

L'objectif est de susciter le contrôle métacognitif, d'abord en faisant émerger les connaissances de départ, les mettre en mots, puis de faire opérer les processus de contrôle, selon les trois temps vus auparavant :

1. Faire anticiper et prévoir, ce qui se fait à l'aide de la construction d'une représentation de l'objectif et de la planification d'actions pour l'atteindre.

2. Favoriser l'autorégulation, par une aide permettant à l'enfant de définir et viser le but, de chercher une voie pour y parvenir, de maintenir le cap et de considérer les erreurs pour en dégager des régulations.

3. Faire procéder à une évaluation, donc conceptualiser, décontextualiser, généraliser ses stratégies, par exemple, en demandant de comparer ou de justifier les procédures. Il s'agit d'autonomiser l'apprenant en le libérant de la dépendance de l'expert, en lui permettant d'intérioriser les processus par une attitude de soutien de la démarche (reformulation, questionnement, etc.).

Mais comment entreprendre cela?... Comment concrètement s'adresser à des élèves et leur faire acquérir ces outils ? Il manquait...une piste, un indicateur de direction, quelque chose ou quelqu'un. Et Zorro est arrivé!

2.2 Selon Vianin, ou quand la métacognition sort par la porte, rentre par la fenêtre et m'envahit

Zorro, ça commence par Z. Ici, Vianin (Vianin, 2009) commence par V., mais c'est la même chose. C'est une personne du terrain, au contact quotidien d'enfants en difficulté, qu'il reçoit pour de l'appui pédagogique, provenant de classes valaisannes, avec une approche théorique qui s'applique dans des activités en tête-à-tête avec des élèves, permettant des identifications de manques précis, mettant à jour des procédures défaillantes, inadaptées aux tâches scolaires.

Il a des propositions de remédiation claires: soit l'observation simple des situations faites avec les élèves, et leur permettant des prises de conscience concrètes également. Ou des ateliers, des étayages, des procédures ou actions possibles, réalisables, très fonctionnelles qui amènent l'élève à améliorer ou adapter une stratégie lui ouvrant la porte de la réussite.

Les identifications de base sont les mêmes que chez Doly (2006), mais elles sont évidemment plus détaillées.

La métacognition est ainsi de retour dans mon paysage scolaire, non plus comme proposition parmi d'autres, mais comme étape indispensable. Car cela relève simplement du fonctionnement de notre cerveau, de ses aptitudes de base. Sans lesquelles le travail scolaire devient stérile, épuisant, sans portée, inefficace, sans apport concret, sans développement d'une capacité d'intelligence utilisable, sans possibilité de transfert.

Dans ma tête, cela s'appelle une petite révolution. J'ai pu passer d'une somme de petits trucs amassés à une vraie compréhension globale de ce qui jalonne la construction d'une capacité cognitive: la construction en parallèle d'une procédure de conduite de sa pensée, ce que l'on appelle depuis si longtemps le raisonnement: la métacognition.

Devant la fatalité et l'impuissance du discours : «cet élève manque de raisonnement», nous passons à une compréhension plus fine des mécanismes de la pensée : la métacognition.

Comme le relève Vianin (2009): «Les stratégies efficaces peuvent être enseignées et les élèves peuvent les apprendre» (p. 23).

Il y a là un liant assez cohérent, me semble-t-il, entre plusieurs propositions pédagogiques: même Piaget y trouve sa place. Ce vieux monsieur avec sa pipe, dada de

mes premiers professeurs de didactique générale et de pédagogie, n'est pas jeté avec l'eau du bain, il y fait allègrement trempette. Je retombe donc sur mes pieds.

Ainsi, une vraie réponse peut être donnée à la question, je reprends Vianin (2009): « en trois mots, comment se développe l'intelligence? Par action, médiation et métacognition». Soit l'action du sujet sur son environnement (si ça ce n'est pas Piaget, j'ai rien compris), par la médiation sociale des connaissances et par les apprentissages métacognitifs. Pour éclairer le côté obscur de cette dernière citation (rien à voir avec Dark Vador (Georges Lucas, 1977)), la médiation sociale est l'action ou le soutien que peuvent exercer les adultes référents (parents, enseignants) sur les apprentissages, par leurs attentes, leurs stimulations, la médiation culturelle en général.

Vianin ne propose pas d'ateliers de développement des capacités métacognitives, le travail est centré sur des tâches scolaires. En effet, il émet un doute (dûment argumenté) sur la transférabilité des compétences de ce type acquises dans un domaine concret. Elles vont plutôt accompagner chaque domaine. Ceci pourrait ainsi expliquer que des élèves puissent «avoir la bosse des math, là, juste derrière l'oreille» et en même temps être incapables d'assurer le même type de procédures stratégiques en français.

Cela nécessite évidemment que l'enseignant soit conscient des types de compétences stratégiques dont on a besoin pour assurer une tâche scolaire. A ce jour, j'ai encore du pain sur ma planche, là aussi. Et je n'ai toujours pas fini ma première tartine.

Y a-t-il alors des activités magiques qui créent ces compétences ? Vraisemblablement non, si j'ai bien compris.

Le noeud de la réussite est celle de rendre l'élève conscient des stratégies d'apprentissage qui sont utiles, de faire conscientiser les gestes mentaux: ce qui les rend explicites, mais aussi permet alors de les analyser et de les modifier. Ce qui renforce le sentiment de contrôlabilité, et donc de progrès possibles. Lorsqu'on donne les clés à des élèves et qu'on leur explique comment ouvrir certaines portes, il y a des chances pour qu'ils aillent les franchir.

Vianin (2009) - vous allez croire que j'ai adopté un gourou pédagogique, à force -, dit que «l'acquisition de nouvelles habiletés cognitives doit toujours commencer – et ceci est surtout important pour les élèves en difficulté – par un traitement conscient, verbalisable, explicite et contrôlé de l'activité» (p. 38).

Au début, cela va le ralentir dans sa tâche, mais dès que le procédé devient automatique, il y a un gain de temps et d'efficacité.

2.3 La métacognition, plus concrètement

Comment résumer ce qu'est la métacognition, ou dans quelles conditions cette approche peut apporter un soutien au développement d'un enfant, d'un élève? Comme le répète Vianin (2009), d'après Büchel, la métacognition est aussi bien un but qu'une méthode.

Je vais sérier les éléments forts par de petites phrases se rapportant aux acteurs de l'apprentissage, comme aux contenus, et provenant du livre de Vianin (2009), ainsi je reconstruis par touches ce qui me semble essentiel, ou du moins ce qui m'a paru important: les élèves, les enseignants et les matières.

2.3.1 Les élèves

Il y a un principe d'éducabilité et de modifiabilité cognitive de tous les enfants (Ibid., p.41). La modifiabilité cognitive, c'est le sujet qui apprend à exercer un contrôle sur ses processus mentaux.

Nous passons d'une approche centrée sur la tâche pour se concentrer ensuite sur la modification des démarches personnelles de l'élève (Ibid., p.32).

Il y a tout d'abord une prise de conscience des gestes mentaux qu'il effectue (Ibid., p.36). Cela passe ensuite par un traitement conscient, verbalisable, explicite, implicite et automatique. (Ibid., p.38).

Un élève décide seul s'il va ou non apprendre et comment il va le faire. Nous pouvons l'y inciter, en explicitant par exemples les entrées d'information et la planification d'investissement d'une tâche: faire savoir ce qu'il y a à faire et comment le faire, en agissant sur le niveau sensoriel (vue, ouïe), sur la perception et sur l'attention que les élèves y portent (Ibid., p.78). La perception, notamment, est un travail de construction du sens nécessaire à l'action de l'élève (Ibid., p. 84).

2.3.2 Les élèves en réussite

Ce sont souvent des enfants qui ont une capacité d'anticipation des tâches de

planification. (p.93). Vianin (2009) me fournit une image très explicite, que je pourrai utiliser avec mes élèves comme illustration de ce qui leur est demandé. Ce travail est comparable aux contrôleurs aériens qui dominent la piste, gèrent les décollages et l'atterrissage des processus cognitifs, par anticipation et planification des tâches, une surveillance de l'action (ou monitoring) et un autocontrôle ou une autoévaluation sur la fin du processus.

2.3.3 Les élèves en échec

Les élèves en échec ont un peu la tête dans le guidon, planifient peu, se lancent dans le travail, ont peu de bonnes stratégies (p.49). Il ne s'agit donc plus de boucher les trous avec eux, mais de leur fournir une «bonne pelle et son mode d'emploi» (Ibid., p. 51). Donc, ici, l'élève doit prendre conscience qu'il utilise des processus cognitifs et qu'il peut les maîtriser.

Le sentiment d'impuissance acquise, en reportant ses échecs à des causes internes, stables et incontrôlables (donc les aptitudes intellectuelles), doit être remplacé par une attitude de réussite, en le remplaçant par une stratégie d'apprentissage: je peux la maîtriser, donc elle est interne, stable et contrôlable (Ibid., p.53).

C'est notamment dans le domaine de la perception, donc de la construction du sens, que les élèves en échec montrent particulièrement des difficultés. C'est ce qu'on appelle la surcharge cognitive (Ibid., p. 90). Il s'agit d'élaborer alors des stratégies permettant d'y faire face, en réduisant la portée des tâches immédiates et parallèles à accomplir.

Ce qui peut également perturber la perception s'appelle la distraction, la focalisation sur des détails peu significatifs, l'impulsivité, des éléments parasites, ou une simple difficulté de perception, donc une non-transformation d'informations en sens concret (Ibid., p.85). Pour l'impulsivité, la prise de conscience des trois étapes principales d'une démarche cognitive (input, traitement et output) permet à l'enfant de travailler plus posément et donc de mieux se maîtriser (Ibid., p.114). L'impulsivité est assimilée d'ailleurs à une difficulté de gérer une frustration, celle d'avoir à gérer un temps de flottement, d'incertitude (Ibid., p.125).

2.3.4 Les enseignants

Les attentes des adultes influencent les apprentissages des enfants (Ibid., p.42). La

bienveillance est donc un élément majeur de la réussite. C'est d'ailleurs ce qui ressort dans l'étude d'un Australien, John Hattie (2013), ayant compilé pendant 15 ans plus de 800 méta-analyses sur les facteurs qui influent sur la réussite chez les élèves d'âge scolaire. Un des éléments-clés est la bienveillance et, partant, il y a donc nécessité d'un certain bien-être (personnel) des enseignants. Alors que ceux-ci, pourtant acteurs centraux et observateurs avertis, pensent que ce sont les conditions socioculturelles qui sont l'explication majeure de la réussite ou de l'échec. Aah, ces profs!

2.3.5 Les matières

Il y a différents types de connaissances, qui ont toutes leurs places dans nos vies, privées ou professionnelles, comme dans la vie scolaire. Une distinction est faite entre les connaissances déclaratives (quoi?), lexicales (les concepts-clés), procédurales et stratégiques (comment?) et conditionnelles (quand et pourquoi?) (Ibid., p. 60 à 70). Si nous comprenons bien ce que l'école véhicule comme savoirs, elle ramène souvent des connaissances procédurales (comme la lecture, par exemple) à une connaissance déclarative, donc un savoir simple. Or, l'intelligence d'un élève, c'est évidemment la capacité à utiliser au bon moment les bonnes stratégies en mobilisant les bonnes connaissances. C'est donc plus global.

2.3.6 Les stratégies

La stratégie, c'est savoir quoi faire, pourquoi, quand et comment le faire (Ibid., p.60).

En résumé, les élèves comme les enseignants sont convaincus que l'intelligence est figée. Mais nous avons en fait un pouvoir sur nos apprentissages. Il s'agit d'abandonner toute résignation, de se dégager de l'influence de convictions négatives: juste au-dessus, nous avons défini l'intelligence. Et les conduites intelligentes s'apprennent.

En guise de conclusion, Vianin (2011) évoque de manière plus large d'autres explications à l'échec scolaire. Les aptitudes intellectuelles sont individuelles, des enfants peuvent avoir des troubles affectifs, le milieu socioculturel a une influence (j'y retrouve là Bourdieu), l'échec de l'école et de ses conditions ou organisation, sa fonction de sélection, les méthodes pédagogiques comme le rôle des enseignants ou des établissements, la famille. Certes... Mais si tous ces éléments ne sont pas à notre portée, une action bien engagée

dans le sens de ce que la métacognition nous offre peut être source de réussite, de contrebalancement aux autres causes.

3 Problématique et méthodologie

Ma question de recherche est toute simple: comment mettre sur pied un processus qui permette à des élèves en difficulté de récupérer une confiance suffisante en leurs capacités, et qu'ils la mette en oeuvre pour récupérer quelque peu des difficultés dans leur outil et maîtrise de la langue écrite?

L'objet de mon mémoire est d'établir un état suffisamment clair de la situation dans laquelle se retrouvent ces élèves, en terme d'inaptitudes à écrire et à maîtriser mieux les règles et l'application de ces règles d'orthographe. C'est-à-dire que je ne pourrai pas situer leurs difficultés en termes de difficultés de type «dys-», mais bel et bien identifier des éléments qui ne fonctionnent pas et tenter de remédier à ces difficultés. Il s'agit donc d'amener des élèves à ne pas refuser l'obstacle, à retrouver un élan leur permettant d'aborder ces questions et à ne pas rester en-dehors de celles-ci; et à leur permettre de les mettre en oeuvre. A la question: qu'est-ce qui a été éteint chez eux? Nous pouvons répondre: la réflexion, la motivation, l'estime de soi. Ce sont des feux qui se rallument. Nous ne sommes pas dans le domaine de l'amputation ou de la trépanation.

Comme mentionné plus haut, je vais utiliser une proposition d'intervention pédagogique générale qui se nomme la métacognition pour arriver à mes fins. Il s'agit de conscientiser les élèves sur les processus mentaux qu'ils utilisent lorsqu'ils apprennent, sur ce qu'ils savent ou ne savent pas, et ainsi leur permettre d'accomplir petit à petit des objectifs qui sont inhérents à l'apprentissage et à la maîtrise de la langue française.

Je vais chercher différentes activités à faire autour de l'orthographe et les actions concrètes s'adresseront à toute la classe, donc aussi bien à des élèves en situation de réussite qu'à des élèves ayant plus ou moins une maîtrise de ce qui est étudié en classe. Après une approche permettant de qualifier la situation de ces élèves, j'ai choisi quatre d'entre eux, pour mener avec eux des entretiens semi-directifs qui puissent relever une

certaine diversité dans l'échec, des attitudes qui certes ont des éléments concordants, mais des réalités fines et concrètes bien différentes. Le choix d'une méthodologie par entretien s'impose dans un tel cas. Ce ne sont pas des statistiques qui permettraient d'y voir plus clair à mon niveau et d'identifier les processus nécessaires, mais bien des questionnements proches du ressenti, donc de ce qui est dit par les élèves eux-mêmes, et des tentatives relevant d'une intuition fondée et étayée par des réflexions, des lectures, un aller-retour permanent entre ce qui se passe, ce qui peut être observé et ma propre réflexion, mes lectures, les ressources externes que je peux activer, la théorie à laquelle j'accède en parallèle.

Le choix des quatre élèves s'est fait par le biais de la connaissance que j'ai de mes élèves, ce qui me permettait de ne pas me laisser surprendre par des résultats surprenants (un jour «sans» pour un élève que je ne reconnaitrais pas comme étant en difficulté, ce qui ne s'est pas produit), mais aussi et surtout par le biais d'un outil de repérage orthographique. Je détaille cela dans le chapitre suivant.

Pour les questions à poser, j'ai pris pour base d'une part les approches systémiques telles que nous les avons étudiées dans la formation du MAES avec Mme Willemin, ainsi que dans les approches recommandées par le livre de Curonici, Joliat et Mc Culloch (2006).

J'ai transcrit intégralement et analysé ces entretiens, les ai considérés au travers des livres théoriques abordés, et j'ai mené en parallèle des activités de français orientées selon ces divers éléments rencontrés. Comme la vie de la classe dans laquelle j'enseigne se poursuit, il n'y avait parfois pas le temps ou l'opportunité de toujours rattacher ces activités à un programme annuel construit et global. Parfois, les activités existaient pour elles-mêmes, avec des objectifs restreints, au travers desquelles il était difficile de percevoir une forme de planification aboutie, mesurée et équilibrée.

Et quand quelque chose n'est pas encore équilibré, et bien on pratique un sport qui s'appelle de l'équilibrisme. C'est une activité bien connue des gens qui se lancent sur une corde raide, qui n'est pas une discipline olympique avec champions et médailles, mais un sport quand même, avec son lot de sensations fortes et donc de bonheur, pour faire court. Ceci pour ne pas négliger de dire qu'au-delà des obligations dues à l'écriture d'un mémoire, de la charge de travail importante qui en découle, j'ai pris du plaisir à tenter des choses pour mes élèves, à ne pas avoir à rester les bras croisés par l'impuissance.

Ce mémoire n'est pas une étude extérieure à moi, un constat scientifique hors-sol, mais bien une auto-éducation (avec de l'aide, s'il-vous-plait, merci beaucoup) permettant, au final, l'élaboration d'outils plus performants pour répondre aux besoins futurs de mes

élèves.

Du côté des élèves, il y a quelques aspects inusuels qui vont peser dans la balance: une demande de collaboration leur est faite, ce qui signifie simplement qu'ils sont dignes d'intérêt. Non pas comme cobayes, mais bien parce qu'ils présentent une situation sur laquelle on peut réfléchir, et sous-entendu agir. Ils ne deviennent pas des cas de désespérance complète, pour le coup. Il s'agit donc bien de leur donner la parole, surtout parce qu'ils sont les mieux placés pour définir avec exactitude leurs besoins et leur situation, ce qui ne va pas et les solutions qui pourraient faire que cela aille mieux. Cela permet aussi de les impliquer dans une tâche dont ils se sont quelque peu ou quelque beaucoup exemptés... (je sais, ce n'est pas français: c'est ma liberté d'auteur...).

Les entretiens sont donc semi-directifs, et j'ai également tenu un journal de bord avec les réactions que j'ai pu observer, mentionnant par-ci par-là des éléments qui nourrissent mon mémoire et développent les tâches entreprises.

4 Choix et interviews des élèves

En introduction, je rappelle que tous les prénoms des personnes citées dans mon mémoire ont été remplacés par des prénoms fictifs, par souci d'anonymisation.

Il n'y a pas que quatre élèves qui sont en difficulté en français dans ma classe. J'aurais pu en choisir encore trois autres, que j'ai écartés.

Tout d'abord, j'ai effectué un premier bilan pour déterminer de manière brute comment les élèves de cette classe se situaient en orthographe.

4.1 *Evaluation de l'orthographe*

J'ai pour cela utilisé le ROC, le «Repérage Orthographique Collectif» (CHU Grenoble, 2006). Il s'agit d'un outil d'évaluation des enfants et adolescents au niveau de la lecture et de l'orthographe permettant de situer les élèves au niveau de leurs performances en vitesse de lecture, en jugement orthographique et en dictée, ceci afin de pouvoir leur proposer par la suite des interventions spécifiques.

Cet outil propose d'une part une tâche de lecture à haute voix, dont on retiendra surtout la fluidité de lecture, qui est fortement en corrélation avec le décodage et la compréhension. D'autre part, une tâche de recherche d'erreurs orthographiques et une dictée permettent d'avoir une idée des performances en orthographe. En France, une telle épreuve est susceptible de déboucher directement sur des prises en charge rééducatives, des

aménagements et des adaptations pédagogiques. Cela peut même aller jusqu'à un «programme personnalisé de scolarisation» proposé par une commission départementale de l'autonomie si l'enfant est handicapé, ou un projet d'accueil individualisé (PAI) élaboré par le médecin de l'Education Nationale.

Il s'agit donc d'un outil de repérage. Il n'y a pas, dans le document destiné à l'enseignant, de grille ou de moyen d'observation permettant de repérer la nature plus ou moins exacte des difficultés dans ces deux domaines, et donc des explications et remédiations. Il est prévu qu'après ce travail, il soit fait appel à des spécialistes pour entamer des soutiens personnalisés, ce qui correspond à l'enseignement spécialisé en Suisse romande. Ce que je suis donc censé faire en tant que futur enseignant spécialisé.

Suite à ce travail d'évaluation de chaque élève de la classe, j'ai pu déterminer que deux d'entre eux étaient particulièrement en-dessous des normes au niveau orthographique, à savoir Claudio et Léon. Le score au niveau orthographique pouvait atteindre le chiffre maximum de 28. Le meilleur résultat de la classe se situait à 23 2/3. Claudio est arrivé à 3 et Léon à 9.

Comme nous pouvons le voir, dans le tableau ci-dessous provenant de ROC, que l'on choisisse le niveau CM2 ou 6e (le premier correspondant au niveau attendu, le second à leur âge, car les apprentissages du français commencent de manière plus précoce en France), Claudio et Léon se situeraient dans des niveaux «très faibles» .

Tableau n° 1 : Score de repérage des élèves faibles en orthographe

	Très Faible	Faible	Moyenne	Ecart-Type
CM2	$S_{ROC} < 10.4$	$10.4 < S_{ROC} < 13.4$	16.2	5.66
6 ^e	$S_{ROC} < 13.4$	$13.4 < S_{ROC} < 16.1$	18,4	5.21
5 ^e	$S_{ROC} < 15.7$	$15.7 < S_{ROC} < 17.1$	20.6	5.15

De plus, leurs résultats étaient également extrêmement bas dans l'échelle du point de vue de la lecture. Pour le niveau CM2 toujours, alors que la moyenne est à 131 mots correctement lus en 1 minute (soit un centile de 50°) et un écart-type étant de 33, Claudio atteint 69 mots, (donc un centile en-dessous de 0°), est en dessous de moins 2 écarts-types. Ce qui dénote un problème sévère. L'écart-type est, par définition, la hauteur de l'étage séparant les individus de la norme et, par là, définit une pathologie éventuelle. Léon, avec un résultat de 67, se retrouve dans la même situation, vous trouverez le tableau d'étalonnage de cette lecture).

J'ai retenu également les deux filles qui les précédaient dans le classement, Laurence et Monica, avec des résultats légèrement supérieurs en orthographe. Elles avaient toutes deux 11 1/3 en orthographe. Ce qui correspond à un score entre faible et très faible, selon le tableau ci-dessus. Le cas de Laurence se révélait être intéressant, car elle faisait de meilleures notes en français l'année précédente et j'ai constaté une chute importante de sa moyenne cette année. De plus, elle a montré une difficulté grandissante en lecture que je ne m'explique pas. Elle se situe également largement en-dessous du niveau 0° centiles en lecture. Elle a obtenu 51, donc bien en-dessous de moins 2 écarts-types. Mais j'ai noté également qu'elle n'avait pas ses lunettes. Il y a eu à cette période une difficulté à les porter, pour des questions relevant de son aspect physique. Je ne crois donc pas pouvoir retenir ce résultat comme définitivement probant. Mais je souhaitais explorer cela. Quelles étaient les raisons de ses difficultés récentes?

Monika, quant à elle, m'intéressait pour une autre raison. Elle avait montré des aptitudes en écriture que je n'avais pas perçues au début avec cette classe. J'avais cru, et Monika

m'en donnait tous les signes, avoir à faire à une élève présentant des lacunes profondes dans tous les domaines. Subitement, elle a montré autre chose, et je voulais voir ce qui se cachait derrière cette probable façade d'échec. Monika, d'ailleurs, avait bien réussi le test de lecture, juste en-dessous des résultats des élèves qui sont en réussite en français, soit un percentile de 60°, ce qui est au-dessus de la moyenne de ce test, quel que soit le niveau scolaire que l'on considère.

Pour revenir à ce que je disais plus haut, j'ai écarté trois élèves de mon travail. Parce que les difficultés des ces trois-là présentaient des aspects un peu plus complexes, sur lesquels je me voyais moins la possibilité d'intervenir efficacement. Je les mentionne toutefois ici pour donner un panorama des problématiques auxquelles sont confrontés les élèves de ma classe. Un des trois, Stéphane, fait l'objet d'un suivi particulier personnel de six leçons hebdomadaires. Il a été identifié comme présentant des troubles de type autistique. Or, depuis qu'il est suivi individuellement, il s'est produit probablement ce que l'on appelle un paradoxe de l'aide chez lui. Il a abandonné son travail, ses résultats sont également en descente. Il y a donc là une problématique que je peux comprendre mieux avec les analyses de la systémique, mais qui relèvent moins de l'échec du système d'apprentissage de la langue française à l'école. Le fait de l'ajout d'une problématique spécifique risquait de me faire perdre le fil de l'efficacité de mon intervention en ne me permettant pas d'analyser correctement mes interventions et les réactions survenues. D'ailleurs, Stéphane avait bien réussi le ROC, avec 16 2/3 à l'orthographe et 30° en lecture.

Une autre élève, Tamara, est en intégration en français. Elle est arrivée en cours d'année. Comme elle fréquente le reste du temps une autre classe, qu'elle présente des absences répétées, qu'il y a des interactions compliquées entre elle et le milieu scolaire (problèmes familiaux, psychologue, suivi particulier en plus de trois enseignants de la classe de soutien), je soupçonne qu'une partie de la problématique d'absence d'implication et de travail chez elle provient en partie, elle aussi, d'un point de vue systémique, d'un «paradoxe de l'aide» (Curonici, Joliat & McCulloch, 2006, p. 132). Il y a là en plus un aspect que je qualifierais de rebelle dont je n'arrive pas à cerner les tenants et aboutissants. Là aussi, je ne pouvais pas m'imaginer démêler trop d'éléments à la fois.

Enfin, la dernière élève que je n'ai pas retenue, Tania, se présente dans mon esprit avec des problèmes de discernement que je n'arrive pas à vraiment définir. Travailleuse,

motivée, elle a des difficultés importantes dans ses capacités d'expression par une indigence prononcée de vocabulaire, une assise sociale très surprenante et assez désordonnée. Ses champs lexicaux faibles, voire désertiques font que je suis souvent mal compris dans ce que je demande et propose à cette élève, même si ces éléments me paraissent simples. Je mène des projets avec elle, mais ils ne sont pas ceux que je souhaitais mettre en oeuvre pour mon mémoire.

Bref, avec ces trois derniers élèves, il y a un travail de fond à mener sur d'autres éléments importants de leur situation scolaire, et qui risquaient de me mener trop loin pour étayer mon travail de mémoire sur les difficultés rencontrées en français.

Pourtant, je ne laisse tomber ces élèves et leur accorde une attention bienveillante et la plus compétente possible. La clarification de ce qui est souhaitable ou possible de mener, identifiée avec plus de facilité avec les autres élèves, me permettra probablement d'intervenir à meilleur escient pour eux, sans me faire prendre trop aisément le chemin de l'échec par sur-ajout de problématiques.

Tous devraient bénéficier d'une attention particulière, mais ces trois derniers élèves ne seront pas l'objet de ce mémoire.

Donc mon choix s'est porté sur Claudio, Léon, Laurence et Monika

4.2 Perception personnelle subjective des élèves choisis et éléments préalables

Dans un premier temps, je vais faire le portrait des quatre élèves ayant accepté de collaborer sans trop de retenue. Cela me permettra de confronter mon ressenti et mes projections, comme mes présupposés et préjugés, par une analyse reposant sur des observations ou le discours de mes élèves, relevé lors des entretiens semi-directifs.

Claudio est l'élève le plus atypique et le plus typé de l'équipe.

D'abord, il s'agit de préciser qu'il est très poli, respectueux, ne se bagarre pas, fait souvent preuve d'un humour caustique et critique, prend la parole et de la place.

En français, cet élève est complètement noyé dans le travail scolaire, il n'arrive pas à surnager ou même flotter entre deux eaux. Il navigue au fond, tel le capitaine Haddock dans le Trésor de Rackham le Rouge, avec un scaphandre et des souliers en plomb. Mais quand il émerge et qu'on le met sur le bateau de l'oral, c'est un feu d'artifice de

compétences: vocabulaire choisi, voix posée, syntaxe orale précise, déroulement d'un discours sensé et clair. Une perle. Cet élève s'est plongé dans des activités chronophages et exclusives: les jeux vidéos pour ados de 18+ ans, jusque très tard dans la nuit, pendant près de 7 à 10 heures par jour pendant les vacances d'hiver ou de printemps.

Ainsi «Call of Duty», jeu vidéo de tir subjectif, l'a subjugué et a monopolisé son attention pendant des mois. Le nom de ce jeu figurait sur toutes ses feuilles, son carnet de devoirs, sur sa trousse qui a été pendant longtemps une simple boîte en carton. Il y avait un côté obsessionnel. Il en parlait souvent, utilisait cet univers et cette référence dans ses rédactions.

Sa maman, seule, comprend souvent assez bien la situation, mais peine à le cadrer et à y faire face. Claudio a donc une gestion de son temps de vie et de son temps de travail assez incompatible avec son métier d'élève. Il s'est notamment mis à la tâche lorsque je lui ai passé des savons mémorables pour son travail pas fait et ses devoirs en retard. La pression a joué, et aussi un fond de bonne volonté, probablement.

Ce d'autant plus que les idées qui assassinent l'estime de soi et la foi en sa compétence ne sont pas seulement installées dans la tête des élèves, mais elles font souvent l'objet d'une construction volontaire de position sociale et d'une manière d'être.

Ainsi, Claudio tenait un discours par lequel il montrait qu'il avait des compétences particulières, remarquables et remarquées en humour, en jeux vidéos, et que cela l'autorisait probablement à cultiver une distance ostentatoirement dédaigneuse avec la chose scolaire. Le discours était «ce n'est pas pour moi», «je déteste cela et je n'investirai pas cette matière». C'est le souvenir très subjectif qui me reste d'entretiens que j'ai pu avoir depuis plus d'une année avec lui, lorsque je tentais de comprendre le sens de ses motivations et de ses intentions, et tentait de remettre de l'ordre (mon ordre) dans ses perspectives.

Les déficits sont importants dans son cas, mais se sont également installées des habitudes de paresse: le travail n'est pas fait. De même, il y a absence de méthodes de travail. Ceci lié à un manque de confiance en soi et tout ceci porté sur le terreau d'une vraie difficulté qui pourrait être de type «dys-». Et le tour est joué.

Le deuxième élève qui a accepté mon invitation, **Léon**, est également un élève adorable, quoi qu'à l'occasion un peu plus retors. Il a essayé de jouer plusieurs fois avec les tableaux de la dissimulation, en mettant des écrans de fumée, en jouant la carte du temps

et de l'inertie. Cette attitude a réveillé chez moi des suspicions et fait éclater quelques orages, lorsque sont apparus avec évidence quelques cas de tentatives de me promener en bateau. J'en ai attrapé le mal de mer, alors que je suis plutôt du genre naïf à bien vouloir les croire-parce-que-ça-m'arrange. Il m'apparaît assez clair qu'il fonctionne dans un paradoxe de l'aide au sens de ce que définissent Curonici, Joliat et McCulloch (2006): il sait demander, il a toujours bénéficié d'appuis considérables. En premier lieu ses parents, ensuite les orthophonistes et autres enseignants spécialisés, et pour finir ma collègue et moi-même: il est tellement attachant. D'autre part, il est très engagé lorsque cela lui plait: les ACM, la gymnastique. Lors des entretiens de passage de janvier 2014, qui permettent aux enseignants, aux élèves et aux parents de se mettre d'accord sur l'orientation future à l'école secondaire, j'apprendrai par sa maman que Léon aura été mobbé, giflé, humilié lors de ses premières années scolaires, notamment en français. Ce qui explique mieux son refus épidermique d'entrer dans le travail que nécessite une appropriation des difficultés de la grammaire et de l'orthographe françaises.

Bref, il est complètement découragé en français, a le sentiment qu'il n'y arrivera jamais, toutes les aides l'ont conforté dans cette impossible réussite à obtenir: il est bloqué dans ses starting-blocks, il ne fera même pas des faux-départs, mais attend que la compétition cesse pour aller ranger ses crampons et sa tenue de course, inusités.

La troisième, **Monika**, est une personnalité dont il faut bien lire les qualificatifs comme étant positifs et pas le moins du monde péjoratifs: brute, sans artifices, franche et exigeante. Quand ça ne va pas, quand ça ne lui convient pas, on le sait assez rapidement. Elle est capable d'affronter n'importe qui, même l'entière d'une classe, et d'assumer des positions même intenable si elle a la conviction qu'elle a le droit de se défendre. Je me souviens d'un cas d'agression d'une autre élève, où elle manifestait par des actes visibles et fortement dénoncés par la classe, une situation d'atteinte à son intégrité morale exercée en sous-marin par sa prétendue victime. C'est cela, le côté brut de Monika : elle existe de manière presque monolithique. Mais ce fut aussi la première à réagir de manière très nette et rapide lorsque j'avais expliqué en classe les expériences de Milgram. Elle n'avait pas attendu les explications sur la nature même de l'expérience avant de déclarer comme profondément injuste le fait de torturer quelqu'un pour savoir s'il pouvait mieux répondre à des questions.

Il m'est resté en mémoire que personne n'avait réagi avant que ne démarre cette manipulation à des fins de recherche. Les premiers l'avaient fait au 8ème curseur,

envoyant des décharges déjà sérieuses à un inconnu. Monika pourrait très bien être assez proche de ce score d'insurrection précoce, vu sa réaction en classe à l'énoncé de l'expérience.

Monika a posé les plaques en français, car elle n'a pas pu trouver moyen de réussir, de monter dans le train, d'apprendre quelque chose qui lui paraissait cohérent, digne d'intérêt et correspondant à ses besoins. La succession de mauvaises notes a enterré sa capacité d'apprentissage.

La dernière, **Laurence**, faisait tranquillement l'année passée son chemin en milieu de classement. Un peu en difficulté quand les problèmes grammaticaux devenaient trop techniques, un travail assidu et régulier lui assurait cependant une situation de réussite de base. Elle a un caractère et une éducation lui enjoignant de se conformer aux demandes, de répondre aux exigences et de faire ses devoirs comme on fait la vaisselle: ce n'est pas ce qu'il y a de plus valorisant en soi, mais parfois on a un merci à la fin, et le sentiment du devoir accompli. D'ailleurs, Laurence est une élève qui se met très volontiers au service des autres et de la classe, qui veille beaucoup à remplir sa tâche correctement. C'était flagrant en camp de ski, avec une capacité de travail hors du commun, qu'elle manifestait dans tous les travaux ménagers, vaisselle, nettoyages...

La pré-adolescence ou l'adolescence ont mis un peu le bazar dans cette belle organisation. Dans sa vie, le vent de la révolte s'est levé, il y a le manque de temps, les vives préoccupations de soi avec, à la clé, de multiples séances de larmes et d'indécision. A quoi bon, donc, travailler dans de telles conditions. Et les notes se sont proprement cassé la figure. Mais, et c'est là que le choix de Laurence prend toute sa dimension, il faut dire qu'auparavant, le sens de ce qu'elle faisait me semblait être un élément de second plan. Il venait après le conformisme à des attentes d'adulte. Probablement que cet état de fait s'inverse.

4.3 *Ce qu'ils disent dans les interviews*

Après avoir choisi les élèves que j'allais suivre de manière plus particulière, je leur ai demandé individuellement s'ils seraient d'accord que je les interviewe, en précisant que cela aurait lieu pendant le temps scolaire. J'ai donné mes objectifs, à savoir celui d'écrire mon travail de mémoire sur des élèves en difficulté en français, et que ce travail resterait dans un cadre discret. L'anonymat complet ne pouvait être garanti. En effet, leurs

camarades remarqueraient très certainement les moments de l'interview. D'autre part, s'il y avait quelque chose de constructif à en faire sortir, peut-être que cela en vaudrait la peine. Enfin, même si cela resterait discret, leurs propos seraient dans un document, mon mémoire, à caractère semi-public. Ils m'ont donné leur accord, sans hésitation. Pour répondre à ce devoir de discrétion, j'ai modifié leurs prénoms.

J'ai donné en début d'interview l'ordre de grandeur du temps à m'accorder, à savoir à peu près 30 minutes.

Le questionnaire, comme déjà indiqué ci-dessus, a été conçu sur la base des cours de systémique du MAES et du livre de Curonici, Joliat et McCulloch (2006).

Il comportait d'abord un résumé du pourquoi de cet entretien. La première question demandait à l'interviewé d'expliquer comment c'était pour lui d'avoir des difficultés de français. Ensuite, les questions tentaient de déterminer la nature des difficultés. La discussion portait sur leur besoin de maîtrise en français, sur la manière dont ils pourraient apprendre et, enfin, quelles seraient leurs bonnes idées de changement.

Sur un principe de systémique, je devais laisser des silences, leur donner beaucoup de champ pour qu'ils puissent exprimer leur pensée. Parfois, j'ai meublé ces silences, complété les questions, bref, j'ai un peu trop pris la parole, notamment avec Laurence et Léon, qui se confiaient moins volontiers.

Après avoir transcrit ces entretiens intégralement, j'ai pris le temps d'isoler les passages qui me paraissaient significatifs et de les mettre en perspective par rapport aux réflexions théoriques autour de l'estime de soi et de la métacognition. Je reprends ces interviews dans l'ordre dans lequel j'ai cité les élèves plus haut pour en retirer les éléments qui me semblent significatifs à la fois de l'état d'esprit de ces élèves en difficulté et de ce qui pourrait être fait autrement pour eux.

4.3.1 Claudio

Ce qui frappe d'emblée, c'est sa manière de s'exprimer, très précise, ciselée, comportant des précautions de précision quant à l'usage du vocabulaire. Ceci est très en contraste avec ses performances à l'écrit, rudimentaires, imprécises ; mais qui s'amélioreront rapidement en production écrite lorsqu'il comprendra que l'orthographe n'est pas la colonne vertébrale de ses écrits.

Il y a également des marques de blessures assez profondes par le fait d'être dénigré, de

se sentir dévalorisé par rapport à des compétences ressenties.

Extrait:

M5 - C'est contrariant. Ça c'est un joli mot, c'est contrariant ça veut dire...tu pourrais expliquer encore plus, un peu, contrariant quel sentiment ça te fait, d'abord.

C5 – Be, en fait, je me sens mal, gêné et puis assez mauvais comparé à beaucoup d'élèves. Ça me perturbe quoi.

M6 - T'as l'impression qu'on te juge, que tu es jugé?

C6 - Souvent c'est en rigolant mais, voilà quoi.

M7 - Qu'est-ce que tu penses qu'on pense de toi?

C7 – Ben, honnêtement je pense pas qu'on pense énormément de mal, mais c'est surtout que, on me voit comme le dernier de la classe et puis ça me, ça me dérange un peu, mais chacun son opinion.

M8 - Tu penses qu'on lie, qu'on fait un lien entre ton intelligence et ton niveau d'orthographe?

C8 – Ouais..

Il y a le regard des autres, mais aussi des expériences et des souvenirs cuisants de moments où il n'arrivait pas à surmonter des difficultés momentanées.

Claudio identifie clairement deux éléments qui le perturbent, et qui sont d'ordre plus psychologiques que cognitifs: il bloque simplement sur des écueils quand il n'arrive pas à les résoudre, lorsqu'il n'arrive pas à surmonter un doute:

Extrait:

M15 - Les règles, tu te sentais mal, c'était avec moi ou bien?

C15 – Enfin, en fait je me sentais surtout gêné parce que la plupart des élèves étaient à la 10e 15e ligne, pis moi j'étais bloqué sur la troisième. Et puis, j'arrivais pas, tout le monde me disait: tu sais c'est super facile, faits ci fait ça. Et puis moi je ne comprenais pas ce qu'ils me racontaient. J'étais, je me sentais presque, vraiment beaucoup plus bas ça me, ça me gênait.

Un autre élément qui semble important, c'est celui de la lenteur:

M18 - J'ai constaté que tu, comment dirais-je, il y avait pas mal de lenteur, dans ton travail, par rapport à la vitesse moyenne des autres, disons. Et ça tu penses que c'est parce que tu bloques régulièrement sur des choses?

C18 - Je bloque régulièrement. Mais bon après, je ne suis pas celui qui écrit le plus vite. J'écris avec une certaine, enfin j'essaye d'écrire proprement, ce qui me...C'est pour ça que j'écris pas super rapidement, mais c'est clair que je perds beaucoup de temps à me poser des questions dans les lignes.

Claudio rend des travaux propres, très bien présentés, il y a une volonté de perfection chez lui, ou une volonté de correspondre à sa propre satisfaction et à la satisfaction des

autres. Cette bonne volonté est également manifeste dans son rapport aux autres. Il est affable, respectueux, sensible aux autres. Mais cette lenteur dans l'écriture ou dans la lecture lui pose énormément de problèmes. Il perd le fil et n'arrive pas non plus à construire le sens de ce qu'il écrit ou de ce qu'il lit. Il se retrouve vite submergé et perd le sens.

Claudio relève qu'il connaît peu de règles de grammaire ou d'orthographe. Il dit 5 ou 6. En essayant de vérifier, je me rends compte qu'elles semblent encore moins nombreuses qu'estimé, qu'il y a peu de choses qu'il a intégrées dans sa mémoire et qu'il peut faire resurgir de manière automatique selon son besoin. Il les énumère entre les lignes C26 à C37.

M26 - Les 5, 6 règles, tu pourrais me dire lesquelles c'est ?

C26 - Bon, ben, mais il y a le M derrière le P! Ça fait OM quand on est derrière un P. Pis la règle du, de la majuscule, mais ça c'est pas une règle...

M27 - Si si si si si ça c'est une chose que tu maîtrises.

C27 - Il y a la règle quand on met point d'interrogation. Sinon il y a, enfin, je ne sais pas trop

M28 - Si je te pose une question par exemple sur les règles du pluriel, pour toi, c'est évident ou c'est pas évident ?

C28 - C'est pas évident, mais où la langue française n'est pas super facile non plus, mais... C'est vraiment pas évident, parce que en tout cas en français, des fois il faut mettre des S, des fois faut mettre des X, des fois au pluriel tu dois enlever ça et mettre ça, pis c'est, c'est très ... Ça me bloque, quoi.

Or ces règles sont désorganisées, visiblement, il n'y a pas de systématique, d'ensemble (les règles d'orthographe des mots, les règles d'accords des noms et adjectifs, les verbes). C'est un peu mélangé, et donc forcément indisponible lorsqu'il s'agit d'écrire. Selon Jean-Luc Bernabé, psychopathologue et professeur du MAES en 1ère et 2ème année, la règle, c'est aussi l'ordre. Or, l'ordre en orthographe n'est souvent pas prévisible. Maîtriser l'orthographe passe par un lâcher prise et l'acceptation d'un certain arbitraire, ce qui n'est pas simple pour tout le monde. Accepter de douter, c'est tout un art. Chez les adolescents, la structure, donc l'ordre, a une dimension castratrice, car il y a perte du choix et de créativité. L'orthographe est du même ordre. Ce qui explique en partie que les filles ont de manière générale moins de peine avec l'orthographe. Elles y trouvent un sens très contenant, répondant mieux à un profil psychologique très général. Pour les garçons, il y a un aspect très désécurisant. A plusieurs reprises, Claudio parle de blocage, et l'aspect que je viens d'évoquer semble pertinent dans cet extrait:

C17 - Même une fois quand je devais faire ma rédaction, même si je peux recorriger après, la plupart du temps quand je ne sais pas comment s'écrit un mot, je dois toujours aller sur l'ordinateur pour corriger, être sûr et certain. Et puis après cinq minutes d'ordinateur, j'arrive à bien être sûr. Pourtant je fais des fois encore des fautes, c'est...

Autre élément qui péjore fortement ses capacités en français, c'est sa lenteur en lecture. Avec cet outil insuffisamment rapide, il ne peut pas comprendre le sens de ce qu'il lit. Le niveau des hypothèses qu'il peut générer ne lui suffisent pas pour utiliser de manière efficace l'écrit. Claudio en est conscient:

C43 - Là j'oublie tout directement parce que des fois des fois j'essaye de lire vite, et de m'habituer à lire plus vite. Mais le problème, c'est que quand je lis vite, je fais beaucoup de fautes dans que je dis parce que j'essaye de lire le plus vite possible. Et ensuite c'est tellement j'ai fait de fautes que j'oublie tout, mais vraiment tout. Une fois j'avais fait quatre pages et j'avais oublié ce qui se passait dans les pages précédentes, c'était...

M44 - T'arrivais pas à capter les choses

C44 - Ce qui fait que, à l'époque, une fois j'avais essayé de faire deux ou trois rallyes-lecture, je lisais le livre et puis à chaque cinq pages ma mère elle me disait : fais-moi un résumé de ce qui s'est passé dans les 5 pages et puis je devais essayer toujours de faire un résumé pour ne pas oublier ce qui se passait dans le texte.

Cela rejoint l'observation qui figure dans le ROC (CHU de Grenoble, 2006): «De nombreuses recherches ont montré qu'il y a une relation forte entre le décodage, la fluidité de lecture et la compréhension» (p. 6).

Lorsque nous avons regardé ses résultats au ROC, il est clair que les performances de Claudio sont très faibles. Je n'en ai rien laissé paraître. A la réflexion, j'aurais pu simplement nommer cette difficulté, et montrer en parallèle que j'ai la conviction qu'on a toute la vie pour apprendre...

Concernant les règles de grammaire: aurait-il donc besoin de guides, de rappels, de pouvoir se baser sur des documents systématiques de travail pour pouvoir appliquer de manière concrète et suivie les règles connues? Ce qui ne résoudrait par ailleurs pas la question de sa lenteur. S'il doit prendre le temps de contrôler chaque mot en analysant tous les éléments, cela devient impossible à mener dans des durées acceptables.

Claudio dit également qu'il doit prendre beaucoup de temps pour intégrer une nouvelle règle. Et qu'elle reste difficilement dans sa mémoire. Je ne sais pas si c'est une question de mémorisation, donc de stratégie d'apprentissage pure, ou encore si le terreau et les bases sont trop fragiles pour pouvoir ajouter quelque chose (par exemple, analyser un

pluriel devient impossible si les noms et les adjectifs ne peuvent pas être identifiés). Il y a évidemment une absence de confiance en soi, de disposition positive de son esprit pour ce genre de travail, par le fait des longues expériences d'échec, qui se surajoute à un manque d'habitude à s'astreindre à un long travail, ce que Claudio dit de lui-même.

Lorsque nous avons regardé une de ses évaluations en vocabulaire, certains éléments avaient été constatés. Il s'agissait d'apprendre moins d'une quarantaine de mots, et 20 étaient dictés lors de l'éva. Claudio avait fait 0 juste. Mais nous avons toutefois pu constater que tous les mots étaient phonétiquement corrects. Il n'y a donc aucune difficulté de cet ordre. Nous avons affaire à une incapacité à retenir et à réécrire des mots dans une orthographe correcte, pour laquelle nous devons encore développer des stratégies d'apprentissage et de mémorisation. Cette observation est complétée par son parcours en soutien: il a suivi pendant quelques temps de l'écoute Tomatis, vraisemblablement. Et il n'a pas eu à poursuivre. Probablement que dans l'audition, il n'y a pas de difficultés.

Mais alors, pourquoi n'y a-t-il pas eu d'autres mesures de soutien? A mon tour, je pense qu'il serait bon qu'il puisse en bénéficier, maintenant que son problème est mieux identifié.

Un élément m'apparaît comme réjouissant. Avec ses capacités oratoires, son vocabulaire et la syntaxe dont il fait preuve, Claudio est une personne qui pourra à l'avenir bénéficier pleinement des apports de l'informatique, en mesure de compenser dans une bonne mesure ses manques. Il n'est donc pas perdu pour la langue française. L'entretien aurait dû se terminer avec la «bonne idée pour avancer», donc sur des décisions ou propositions. Mais il n'y en a pas eu.

Ayant discuté plusieurs fois largement à ce sujet avec lui, je pense qu'il en est conscient. Il a bien compris que j'ai de lui une opinion tout autre que ce que laisseraient penser ses résultats, et que j'ai bon espoir que ses compétences trouvent un terrain fertile.

Ma réflexion serait de lui permettre, ou plutôt qu'il se sente autorisé s'il en voit la nécessité, à ne pas avoir tout résolu pour pouvoir continuer un travail. Quand il joue à un jeu vidéo, il laisse certaines choses de côté pour plus tard, pour aller à l'essentiel. Pourquoi pas en français? Il y a là une piste à creuser.

4.3.2 Léon

Chez Léon, ses performances sont aussi très faibles. Mais il n'a pas non plus des capacités langagières orales qui pourrait compenser ses faibles capacités à l'écrit.

On sent chez lui la blessure apportée par des années d'échec. Il a vraiment essayé d'apprendre, de réussir, et s'est retrouvé devant des échecs répétés. On serait dégoûté à moins. Il l'est. C'est ce qui ressort des propos de début d'année, lors des entretiens d'orientation avec les parents.

C'est pourquoi je marque de la compréhension. Nous verrons plus bas ce que cela peut signifier.

M83 - Tu vois par exemple, réticence (c'est un mot écrit dans une évaluation de vocabulaire) ce qui est intéressant c'est que tu ne fais jamais une faute, tu fais, on peut toujours lire ce que tu écris. Narrateur, tourbillon, intéressé, c'est toujours juste à l'oreille, tu vois. Il ne manque pas de lettre, il ne manque pas de son, ils sont tous là.

Lc83 - Mais là ce serait faux ce serait di/z/. Enfin si on regarde pas la règle.

M84 - Oui, c'est vrai. Mais on arrive quand même à savoir que c'est le son S, ça pourrait être le son S. Donc quand on arrive à trouver ce que tu voulais écrire, tu vois ? Donc c'est déjà un bon acquis, donc l'ordinateur il te donnera des coups de main pour écrire ça juste, après. Il va venir d'ici 10 ans, sur tous les ordinateurs on aura des programmes performants qui vont aider à la correction. Ça va être un bon truc, pour toi.

Lc84 - Ouais.

Dans les règles de grammaire, il y en a plusieurs qu'il dit maîtriser sans qu'il puisse reproduire une analyse correspondante aux termes de ce qu'il a appris. Ainsi, les homophones A et À, CE et SE, ET et EST, il arrive assez bien à les distinguer, fait rarement cette erreur, mais ne peut pas dire comment il raisonne. Il a donc probablement trouvé des moyens, par l'observation de situations peut-être, qui lui permettent de savoir s'il a affaire à un verbe ou à une préposition, mais sans pouvoir expliquer comment il fait.

Une des difficultés qui apparaît, par exemple, c'est ce qu'il exprime en ligne Lc41:

M38 - Maison, celui-là tu le sauras toujours. Toujours, tu sauras ? Tu saurais toujours ?

Lc38 - Oui : T.O.U.J.O.U.R.E.

M39 - Ah non. Il faut un S à la fin. Alors comme par exemple quand tu as toujours et puis qu'il y a un S à la fin. Qu'est-ce que tu te dis quand tu vois ça ? Quand tu vois que tu n'as pas fait juste, tu as mis un E et puis c'est un S ? Qu'est-ce que ça te fait ?

Lc 39 - C'est, je ne sais pas.

M40 - Tu penses quoi de l'orthographe. À ce moment-là ?

Lc40 - Que c'est bizarre.

M41 - Que c'est bizarre. Et puis qu'on n'arrive pas à se le mettre dans la tête ?

Lc41 - En fait c'est un peu logique, parce que « toujours » c'est tous les jours, en fait et puis c'est plus ou moins au pluriel. Donc on met un S.

La logique de l'orthographe française n'est pas toujours logique, donc la fiabilité du raisonnement dans l'écriture laisse à désirer.

D'autre part, comme relevé plus haut, cette position qu'il dit empreinte de tristesse n'est pas non plus sans retours positifs. Il bénéficie d'aide, donc d'attention, il est donc aussi reconnu et accueilli, même s'il s'agit de soutien pour des performances jugées insuffisantes. Il est ainsi digne d'intérêt. Cela vaut son prix. C'est du moins une hypothèse qu' m'apparaît comme ayant son poids de pertinence.

Pas besoin donc pour lui d'avoir une attitude de rejet, telle celle qu'on trouve souvent chez des «décrocheurs» scolaires. Ce terme détermine les adolescents qui prennent des attitudes ascolaires pour compenser des images négatives et une estime de soi en rade lorsque rien ne va à l'école. Ils deviennent donc des élèves rejetants de tout ce que l'institution pourrait apporter. J'avais étudié ce phénomène pendant mes études de sociologie à l'Université de Neuchâtel (Oeuvray, 2005) et en avait fait mon thème de mémoire, notamment par la reprise des travaux de Eckmann (1994).

Non, Léon reste conciliant, semble de bonne volonté. Mais il n'y a pas à terme d'investissement véritable ou durable. Parfois, sous la pression, il se résout à faire son travail, s'il sent que cela va déborder. Mais la plupart du temps, il se cache, ne fait pas et ne rend pas son travail. Là, mea culpa, je manque un peu d'exigences à son encontre. Comme pour d'autres. La souplesse dont je fais preuve ne leur rend pas service.

D'ailleurs, je renforce volontiers dans les lignes 80 citées plus haut, par mes propos, son manque d'assiduité. Je marque de la compréhension, qui va avec le paradoxe de l'aide.

Mais Léon est sur le principe d'accord d'entrer dans des travaux de consolidation, de révision de ce qu'il ne sait pas. C'est donc sur cette perspective que nous nous arrêtons.

L'interview fut à vrai dire un peu plus compliquée qu'avec Claudio. Les réponses étaient courtes, il était moins à l'aise pour me dire des choses, cela coulait moins de source. Ce qui fait que, parfois, j'ai fait les questions et les réponses. Au bout du compte, j'ai moins de réponses de sa part. J'ai à apprendre à écouter le silence de mes élèves.

4.3.3 Monika

Monika a une idée assez dévalorisée d'elle-même. Avant que ne démarre l'enregistreur, elle avait émis un jugement définitif sur les raisons pour lesquelles je l'interviewais : «Parce que je suis nulle». L'orthographe est pour elle une curieuse bête qu'on ne peut pas apprivoiser; elle est compliquée, insaisissable et traître. Quand on croit savoir quelque chose, et bien on ne peut pas le croire quand même: il y aura de toute façon quelque

chose qui va compliquer cette première règle.

Il y a également chez elle une manière assez directe de prendre ou ne pas prendre une activité: son intérêt immédiat. Si cela ne l'intéresse pas, quelle que soit la nature de l'exercice, elle laisse tomber. C'est particulièrement vrai en lecture:

O26 - Et puis les lectures ?

M26 - Ouais, mais ça ça dépend ce qu'on lit. Que ça soit quelque chose qui m'intéresse. Parce que sinon je ne vais même pas toucher le livre.

Il est parfois difficile de suivre sa pensée: par exemple à une série de questions contradictoires, elle répond toujours non. Ce qui fait que je ne sais pas vraiment ce qu'elle veut dire. Et le train est passé...

O28 - Ça te pose problème, d'accord. C'est vrai que j'ai pu constater aussi depuis une année qu'on travaille ensemble, que des fois ça, ben les résultats ne sont pas toujours très bons. Il y a des choses que tu réussis bien, et puis ça arrive assez souvent qu'à cause de l'orthographe des fois ça réussit un peu moins bien. Même des fois assez mal, t'es d'accord? Mais j'ai trouvé ces derniers temps qu'il y avait des fois des choses bien, que tu avais fait une amélioration. Tu trouves aussi, ou bien pas ?

M28 - Non

O29 - Pour toi c'est toujours aussi difficile ?

M29 - Non

O30 - Est-ce qu'il y a des choses que tu as l'impression d'avoir bien compris maintenant ?

M30 - Non

O31 - Non ? ? Il y a tout qui est un peu flou?

M31 - Non mais, en fait moi je comprends ce que j'aimerais comprendre.

Monika dira ainsi sans ambages qu'elle ne travaille presque jamais. Elle a ancré dans son expérience des réussites faites à la suite d'une absence de travail, et des échecs intervenus après avoir travaillé. Et elle a assimilé cette expérience à une réalité magique: il ne faut pas travailler pour bien réussir. Ce qui est bien pratique, il faut l'avouer.

Parfois, il est vrai, elle attrape la règle, se la reformule de manière valable et convaincante. Et sa sorte d'assurance naturelle lui permet sans autre de faire face aux «évas». On le retrouve également dans l'interview, où elle dit que ses résultats moyens seraient magiquement dus à une absence de travail trop important.

O89 - Donc tu serais assez bonne toi en orthographe ?

M89 - Ben je ne sais pas. Mais c'est en fait, si je le répète trop, c'est à la fin je réussis pas. Faut que je répète un tout petit peu. Parce qu'une fois j'avais bien répété et j'ai eu un deux et demie je crois. Et puis l'autre fois j'avais pas répété pis j'ai eu un 5.

O90 - Ah ouais.

M90 - C'est pour ça que je répète jamais. (rires)

Elle n'est pas très impressionnée par ses manques, tout en étant consciente d'en avoir. D'un point de vue scientifique, elle a probablement raison de tabler sur sa propre manière d'enregistrer l'orthographe. Il arrive souvent que les élèves aient raison dans leur approche personnelle. Mais souvent cela ne correspond pas à notre attente et à notre méthode d'enseignant.

Mais Monika ne voit pas non plus la nécessité d'écrire juste. Cela lui passe un peu au-dessus:

M27 - Ouais ben quand j'écris même un texto, quand j'écris un mot juste, un mot faux, enfin quand j'écris un mot, ça doit toujours me le corriger. J'arrive jamais à écrire juste. Enfin presque tout le temps donc. C'est souvent avec les accents, ou des trucs comme ça.

Ce qu'elle réitère comme une donnée en ligne M31: «Je comprends ce que j'aimerais comprendre». Cette absence de nécessité est encore flagrante dans cet extrait:

O51 - Parce que, parce que tu penses qu'il y a des métiers qui sont réservés à ceux qui sont bons en orthographe?

M51 - Ben oui comme vous.

O52 - Ah pour devenir prof, par exemple.

M52 - Non mais j'aime pas ce travail, c'est un exemple.

O53 - C'est un exemple. Il y aurait des métiers que tu aimerais faire et pour lesquels il faut être bons en orthographe ?

M53 - Non. À part peut-être, ah non même pas.

Elle assied cette absence de nécessité de manière assez simple quant à son usage: elle n'en a pas vraiment besoin pour assurer son choix professionnel.

Dans sa pratique, je constate qu'elle arrive à lire et à visualiser les mots globalement, sans les épeler, probablement au moyen de sa mémoire visuelle:

O97 - Mais par exemple si tu devais apprendre un mot comme tourbillon, par exemple, si tu dois l'apprendre, tu le regardes comment ?

M97 - Je le lis.

O98 - Tu le lis juste ? Une fois en entier comme ça, tourbillon? Pouf. Et tu te dis pas T.O.U.R.B.I.2L.O.N?

M98 - Non mais en fait, quand je le lis, je vois toutes les lettres et puis quand je sais que là il y a 2L, je me souviens qu'il y a deux traits.

Un élément qui apparaîtra avec évidence dans son message, c'est l'absence de capacité à identifier les catégories de mots :

O105 – Ça, tu confonds, tu n'arrives pas à voir les listes. OK. Ça ça te pose des problèmes, donc. et puis par exemple les adjectifs, le pluriel des adjectifs.

M105 - Ah mais non ça je ne sais pas

O106 - *Si jamais laisser les enfants blonds ou les petits enfants, petits, enfants ?*

M106 - *Non non mais les adjectifs jamais, non tu peux oublier les adjectifs.*

O107 - *Ça tu n'aimes pas.*

M107 - *Ben parce que je ne sais pas à les reconnaître. Pour moi un mot c'est un mot, pas un adjectif, un verbe ou un...*

Il y a un grand mélange entre les noms, les adjectifs, les verbes... C'est d'ailleurs suite à ces propos que j'ai reconstruit le moment de réappropriation de ces catégories, avec «La grammaire est une chanson douce» (voir chapitre «Ce qui a été fait»).

Il y a tout de même une tentative de mobiliser ses connaissances lorsqu'elle réalise un exercice quelconque. Et si elle ne trouve pas la bonne analyse ou stratégie d'analyse, elle met au hasard. Mais il est intéressant de voir qu'elle sait savoir quelques règles :

O113 - *Pis, quand tu ne sais pas, qu'est-ce que tu fais?*

M113 - *Ben j'invente.*

O114 - *Tu inventes, tu mets au hasard.*

M114 - *Non mais ben j'essaye de revenir dans mes connaissances, et puis si je n'y arrive pas, j'essaye de mettre quelque chose de similaire. Si je ne trouve rien ben je mets au pif.*

Rapidement, Monika se trouve submergée dans le choix des règles, dans le retour sur quelque chose de stable et d'exploitable à bon escient : le dialogue sur la recherche de solutions est éloquent.

O114 - *Mais par exemple "éléphant", celui-là tu ne l'avais pas vu ?*

M115 - *Non.*

O116 - *Maintenant tu saurais ce que c'est si je te mets le doigt dessus.*

M116 - *Ben, oui. Parce que vous me l'avez montré.*

O117 - *Mais tu sais ce que c'est.*

M117 - *Mais oui c'est... Euh, ah non.*

O118 - *Qu'est ce que...*

M118 - *Ah oui, EN.*

O119 - *Non. Tu saurais ?*

M119 - *Non.*

O120 - *PH. C'est tordu ça ?*

M120 - *C'est pourri.*

O121 - *Ça c'est pourri. Ça c'est un des mots pourris. D'accord*

M121 - *Éléphant ça s'écrit avec 1F.*

O122 - *Ce serait mieux.*

M122 - *Oui.*

O123 - *Bah oui. Je trouve aussi. Ici se promenait. Il se promenait.*

M123 - *Il se mordu. Non ils se mordent. Non, enfin je sais pas.*

O124 - *Comment tu réfléchirais celle là.*

M124 - *Ils se mordent.*

O125 - *Ce serait de l'imparfait. Il se promenait, comment tu mettrais alors.*

M125 - *C'est pourri, Monsieur.*

O126 - *Ça c'est pourri ?*

M126 - *Oui.*

O127 - *D'accord. Ça j'aime bien quand tu me dis que c'est pourri. C'est pourri parce qu'on arrive pas à voir que c'est un imparfait.*

M127 - *Oui.*

O128 - *D'accord. Et puis ici, les tigres et les lions ressemblaient*

M128 - *Il manque un S aussi.*

O129 - *On mettrait 1S. Pourquoi ? Parce que c'est au pluriel.*

M129 - *Oui. (Rires)*

O130 - *Alors je veux te dire. Quand c'est un pluriel pour un verbe ben on met pas un S. On met quoi ?*

M130 - *On met X.*

O131 - *Non. On met.*

M131 - *...*

O132 - *ENT. C'est pourri ça?*

M132 - *Ouais.*

Il n'y a pas dans ce qui est pour elle un fouillis de règles une capacité à reprendre le dessus et à guider une réflexion vers une bonne solution. C'est probablement l'état métacognitif du guidage de la réflexion orthographique qui fait défaut.

Concernant la lecture, elle dit avoir de la peine parfois à identifier les bons mots. Il y a des lettres qui lui échappent dans son approche rapide, et elle fait des hypothèses qui ne sont pas les bonnes. Hypothèses qu'elle a de la difficulté à surmonter. Elle donne un exemple assez clair:

M149 - *Non mais en fait des fois quand je cherche des trucs, par exemple, je vais chercher comment on écrit blonde, les lettres elles sont mélangées. Pis ça c'est un jeu on doit trouver, il y a des images, il faut trouver un mot. D'un coup je veux chercher blondes je vois pas le N et le N il est juste devant moi. Et puis après je cherche c'est quoi comme mot. Et puis après non mais c'est blonde. Et après je cherche et puis il y a le N. Et donc des fois quand je lis, je ne vois pas des trucs. Et donc je lis des trucs bizarres. Non mais je ne fais pas exprès, si je ne vois pas des lettres. Cette difficulté récurrente peut être surmontée lorsqu'il y a un intérêt fort à lire un texte ou un livre, mais elle ne fait plus cet effort lorsque cela ne la convainc pas.*

Elle va également mentionner que les choses vont trop vite à l'école, qu'elle n'a pas le temps de les assimiler, de les reformuler, d'en faire une règle qu'elle a compris et intégrée.

Mais ce qui est gênant pour elle, c'est la nécessité de reprendre les règles plusieurs fois, de les remanier, de les refondre dans une compréhension plus globale. Et de ne pas

pouvoir atteindre un stade définitif, où tout serait parfait et compris, acquis. Il y a quelque chose de désespérant à voir se rajouter sans cesse de nouvelles erreurs d'orthographe à des anciennes. C'est ce qu'elle exprime dans les lignes suivantes. Par exemple, le fait qu'il n'y ait pas de règles sur les accents est un élément désespérant et renforçateur du sentiment d'inutilité et de vacuité de l'activité d'apprentissage de l'orthographe. Remettre l'ouvrage sur le métier, constamment, bloque peut-être par manque de constance, de pugnacité, de persévérance, parce que la foi en soi manque également.

M157 - Parce que si chaque fois on fait un truc, pis c'est pas la perfection.

O158 - Il faudrait que ce soit la perfection? Ah il faudrait que ce soit juste, tout juste.

M158 - Oui.

O159 - Il faudrait donc qu'on fasse des choses qui soient parfaites, directement. Donc il ne faudrait pas qu'il y ait trop de choses mélangées ?

M159 - Oui.

O160 - Il faudrait faire une chose après l'autre.

M160 - Ouais.

O161 - Jusqu'à ce qu'on ait, que tout ça ça aille bien. Avant de passer à un autre thème.

M161 - Parce que sinon à la fin quand on apprend les accents, il y a la moitié de la classe qui dit oui on comprend, mais j'ai jamais répondu que oui.

O162 - Pour toi ce qu'il faudrait, si j'ai bien compris, il faudrait qu'on choisisse, et qu'on dise d'abord que ça soit tout juste. On veut d'abord que ça ce soit tout juste, pas que ce soit un problème. Comme ça on s'occupe de ça, on le fait tout juste et ça on l'a à la perfection. Et puis après on pourrait passer à autre chose. C'est ça, si j'ai bien compris ? Il faudrait qu'on puisse découper tous les problèmes d'orthographe par petits bouts, c'est ça ?

M162 - Oui

La dictée jalon (Brissaud & Cogis, 2011), si elle témoigne d'une progression, pourrait lui être d'un grand secours: un point de mesure de l'amélioration de ses capacités en orthographe. Nous verrons.

L'activité d'apprentissage, lorsqu'elle est structurée par exercices portant sur des éléments définis, est perçue assez positivement. Nous pourrions donc travailler par exercices complexifiant le choix des règles à appliquer, en les mélangeant un peu, mais pas toutes en même temps. Il s'agit aussi de tâcher d'éviter le sentiment d'exaspération que provoque chez elle le mélange des données, dont elle ne saisit pas le niveau ou l'orientation, car comme elle dit en ligne M191: *«un point d'exclamation, c'est un point d'exclamation, c'est pas un autre truc, Monsieur»*.

En voilà donc un! Pour Monika...

4.3.4 Laurence

Laurence, comme mentionné plus haut, est d'un tempérament réservé. Elle donne donc des réponses relativement conformes à mes questions, en relevant les aspects non-blessants de ses échecs. Ainsi, elle relève rapidement qu'elle ne travaille pas assez bien et que ses résultats l'énervent. Mais cet énervement n'est ni tourné vers la difficulté de la langue, ni vers ceux qui l'enseignent.

M2 - D'abord j'aimerais savoir comment c'est pour toi parfois d'être en difficulté avec l'orthographe ?

L2 - Je sais pas. C'est énervant.

M3 - C'est énervant ? Parce qu'il y a des fois où ça marche et des fois où ça marche pas ?

L3 - Mmh (approbation).

M4 - C'est énervant. Ça fait encore autre chose ?

L4 - Non.

M5 - Tu es énervée contre qui ? Contre quoi ?

L5 - Je sais pas.

M6 - Quand tu es énervée, tu es énervée contre quoi, contre qui ? Quand ça marche pas.

L6 - Je sais pas.

M7 - Ah t'es pas énervée en disant,..., t'es énervée contre moi ?

L7 - Non.

M8 - T'es énervée contre ceux qui ont inventé ça ?

L8 - Non, parce que c'est pratique le français.

M9 - Contre toi ?

L9 - Un peu. Mais j'apprends pas bien, c'est pour ça.

Toutefois, elle lâche ce qui lui pose trop de problèmes: la vitesse à laquelle nous sommes passés sur de nouvelles notions. Elle n'a pas eu le temps d'intégrer, par exemple, les chapitres sur le passé simple.

M12 - Tu travailles un peu moins ? Ou bien c'est plus difficile ?

L12 - C'est un peu plus difficile.

M13 - Tu arrives moins ?

L13 – Mmh (Oui).

M14 - Tu comprends moins ce qui se passe.

L14 - Vous allez trop vite, c'est pour ça.

M15 - Je vais trop vite ? Dans quoi je vais trop vite ? Ça s'est bien de me le dire.

L15 – Euh...

M16 - Quand j'explique ?

L16 - Oui un peu.

M17 - On prend pas assez le temps ?

L17 - Non.

M18 - Quand j'explique le passé simple c'est pchchtt ?

L18 - Oui.

M19 - Et puis on arrive pas à le mettre dans la tête ?

L19 – Mmh (Oui).

Elle confirme également un élément que je n'ai pas été sans remarquer: Laurence lit moins. Elle prend moins de livres au rallye-lecture, en bibliothèque également.

Un des avantages de ce changement est qu'elle lisait quand elle n'arrivait pas à dormir. Il est bon qu'elle ait retrouvé un sommeil plus facile.

Elle reviendra dans l'interview avec son envie diminuée de travailler, car elle n'a pas assez de temps pour elle. D'autre part, elle a perdu (parfois?) le sens de son travail. Elle en connaît et accepte la finalité, mais ne saisit pas exactement les raisons de ce que l'on fait et pourquoi on étudie quoi et les raisons des choix didactiques.

M82 - Tu sais ce qu'il faut faire, pour que ça soit mieux. Est-ce que tu comprends pourquoi je le demande?

L82 - Non.

M83 - Tu dis c'est pas mieux après, je fais comme me dit M.Oeuvray, mais c'est pas mieux après ?

L83 - Oui.

M84 - Donc tu ne vois pas exactement l'utilité de ce que je demande.

L84 - Oui.

M85 - Ou de ce que je propose comme changement ?

L85 - Oui.

M86 - Pour toi ce que tu as raconté, avant ou après mes corrections, c'est la même chose ? A peu près, c'est ça ?

L86 - Oui un petit peu.

Dans ce sens, j'ai plus d'éclaircissements à donner à l'avenir. Expliciter pourquoi et comment on fait quelque chose, c'est donner les clés pour entrer dans le travail à faire.

Sinon, Laurence ne me donne pas beaucoup de clés pour comprendre ce qui ne va pas. J'ai encore à explorer. Car visiblement, je n'ai pas encore trouvé moyen de remettre sur le métier un travail si je ne sais pas pourquoi il est tombé de la table.

Un aspect qui ressort est celui du manque de livres qui lui plaisent. Je lui avais promis d'en amener, cela a été fait. Mais elle n'en a pas vraiment pris. Elle disait également avoir moins de temps pour lire: la vie d'adolescente se remplit rapidement d'activités chronophages qui mangent le temps de lecture, c'est sûr. Il n'est donc pas sûr que l'on puisse augmenter le nombre et la durée des moments de lecture.

Dans le test ROC, un élément est étonnant. Le début du travail est très juste, à quelques détails près. Ensuite, tout est faux. Serait-ce une simple diminution de la concentration, un

laisser-aller, ou bien est-ce un hasard? Je ne sais pas.

Le test de lecture, lui, a mis en lumière un élément que je ne soupçonnais pas, et auquel je peine à réagir. Elle a dit avoir eu de la peine à lire parce qu'elle n'avait pas ses lunettes. Elle a perdu l'habitude de les prendre et a donc de la difficulté à déchiffrer tout ce qui se présente. Pourquoi? Coquetterie, peur d'être moquée, manque d'assurance quant à son image physique qu'elle tente d'améliorer par tous les moyens?

Comme Laurence me demandera plusieurs fois quand je referai une telle interview, c'est qu'elle est d'accord d'explorer. Je ne comprends pas exactement son attente, mais je sens bien qu'il y a quelque chose à prendre par ce biais.

5 Orthographe: aspects théoriques

Quelle intelligence, quel sens pédagogique! J'ai pu trouver presque de la beauté et de l'humanité dans la démarche proposée par les écrits de Brissaud et Cogis (2011).

Ayant souffert comme tout élève de la sécheresse des apprentissages de la grammaire au travers des exercices du Bled et des règles ingérées par la pression de conformité du système scolaire, je n'ai trouvé le plaisir de la langue que dans la lecture ou la récitation pendant mes années d'école obligatoire. Le plaisir de l'écriture est venu avec mes études à l'Ecole Normale, avec la force de percussion des dissertations, les chantiers de création poétiques, la littérature, le théâtre.

Je comprends dès lors combien, pour des élèves plus en difficulté ou moins aptes à la conformité que moi, cet acte de communication essentiel a pu ou peut être une torture et une source de dégoût. Les exemples à ma portée sont innombrables.

Les travaux que j'ai pu mener avec la classe ont tenté de répondre aux cinq principes énoncés par Brissaud et Cogis (2011).

Je leur rends la parole (ou l'écrit), car ces deux extraits explicitent clairement ce qu'il s'agit de faire:

«Une de nos notions fondamentales est en effet qu'il faut prendre le temps d'apprendre : c'est en variant les angles d'attaque et en multipliant les moments de réflexion et de questionnement qu'on peut parvenir à des résultats satisfaisants à la fin de l'école

primaire».

«Pourquoi des cartes? Le mot s'est imposé à nous, car il évoque à la fois la carte routière qui permet de s'orienter dans un parcours et la part d'incertitude, ludique et toujours renouvelée, des parties de cartes. Enseigner n'implique-t-il pas de savoir où l'on va, tout en sachant agir face à l'imprévu? Par ce petit mot, nous entendons signifier qu'une autre approche est possible, qui fait de l'orthographe non plus une discipline épouvantail, associée à l'erreur et à la stigmatisation de ceux qui échouent, mais une discipline tout aussi stimulante que les mathématiques, les sciences physiques, l'anglais ou l'histoire» (p.7)

C'est autre chose que d'envisager l'apprentissage comme du gavage d'oies savantes, tels que le prônent du haut de leur savoir à l'imparfait du subjonctif certains chantres du bien-parler et du bien-écrire (je pense à maître Bonant, avocat au barreau genevois par exemple, ou à Jean Romain, philosophe, qui me semblent en être les acides colporteurs), avec à la clé la torture de la dictée du lundi matin.

Il y a cinq principes de base chez Brissaud et Cogis (2011, p.10), auxquels se rattacheront plus ou moins chacune des activités menées dans ma classe:

- A. différencier connaissance et mise en oeuvre (savoir et ne pas pouvoir appliquer)
- B. distinguer savoirs de mémorisation et savoirs d'analyse
- C. établir une progression véritable
- D. pratiquer une évaluation positive (indication de progrès, encouragements)
- E. proposer aux élèves des activités qui les engagent intellectuellement

Il vaut la peine de résumer ces principes, car ils donnent du sens à une action concertée et organisée d'un travail scolaire en français:

A: Différencier connaissance et mise en œuvre

Il est troublant de constater que les élèves réussissent bien les exercices, mais ne se servent pas de leurs connaissances: le lien n'est pas direct.

Un élève qui écrit un texte est en surcharge mentale: recherche d'idées, élaboration de phrases, transcription de mots, révision de son texte et contrôle orthographique. De plus, ses connaissances ne sont pas stabilisées. Alors, comment travailler? En apprenant aux élèves à réviser, à se relire, à utiliser des outils. Ces invitations prennent une résonance concrète lorsqu'on les regarde à la lumière de la métacognition. Il s'agit ici de forger les outils eux-mêmes avec les élèves. Jolie image, car cela signifie de passer la lame

plusieurs fois au feu, d'en affiner la forme, d'y ajouter un manche et d'affûter. Car, c'est bien connu, c'est en forgeant qu'on devient... rhododendron et propriétaire d'outils.

B: Distinguer mémorisation et analyse:

1. L'orthographe lexicale: les mots ne s'écrivent pas comme ils se prononcent.

La mémorisation est plus ou moins difficile, selon:

- la fréquence du mot
- la fréquence des correspondances phonèmes-graphèmes (plus ou moins rares)
- le nombre de graphèmes potentiels
- les lettres muettes
- la distinction graphique des mots homophones

Comment favoriser la mémorisation?

- Sélectionner des mots selon leur utilité
- Manipuler les mots: après sélection, les élèves les manipulent et organisent des catégories, peu importe lesquelles
- Identifier des similarités morphologiques
- Stratégie: Demander aux élèves d'observer le mot dans ses différentes dimensions: sa prononciation, son découpage en syllabes, en phonèmes, en morphèmes et de les relier avec sa graphie. Ensuite, effacer le mot et chercher à voir dans leur tête sa structure et la succession des graphèmes, avant de le copier, puis de l'écrire sans modèle.

C'est précisément ce que nous avons fait.

2. L'orthographe grammaticale: Il s'agit de procéder à une analyse complète des catégories et des contextes, et de reconnaître les catégories.

Les élèves comprennent mal le fonctionnement des catégories et de la syntaxe. Comme les marques de l'orthographe sont visibles, il faut aller de l'orthographe à la grammaire. C'est un apprentissage dans la durée et dans la répétition. Là aussi, les chantiers ont été ouverts, ils sont encore en fonction.

C: Etablir une progression véritable

1. A la recherche de la progression

Il s'agit de programmer, comme cela se fait traditionnellement, les notions telles que les accords des adjectifs, des verbes, des participes passés, comme une segmentation des pluriels des noms en S, X, AU et autres joyeusetés.

2. Le temps de l'apprentissage

Il se fait dans la durée : il faut expliquer aux élèves que les effets ne sont pas immédiats.

Il faut également prendre le temps d'apprendre pour ne pas gaspiller le temps : moins de choses, mais plus en profondeur.

L'apprentissage doit être élaboré par phases : découverte, approfondissement, clarification et automatiser. Cette idée sous-tend chaque activité hors de l'apprentissage concret d'une règle ou d'un temps de conjugaison, par exemple.

D: Pratiquer une évaluation positive

1. Un système décourageant

Eviter les évaluations décourageantes, par exemple l'évaluation par les fautes. Là aussi, la mise en application a été faite.

2. Une évaluation des progrès

Dans l'écrit, l'évaluation est constante. Les dictées, c'est toujours le texte d'un autre. Il faut valoriser la production de son propre texte.

Donc : évaluation qui rende visible les progrès, qui fixe des objectifs limités, qui porte sur des savoirs accessibles effectivement appris.

3. Des propositions raisonnables

1. Du temps pour l'intégration

Il faut du temps pour intégrer de nouvelles notions (les assimiler, puis les accommoder), alors il s'agit ne pas évaluer trop tôt, ni tout le temps. J'ai voulu vérifier une fois si j'avais bien fait passer le message, en faisant une évaluation-surprise portant entre autre sur les catégories. J'ai pu apprendre que ce n'était pas la bonne méthode, que cela allait à contre-courant du travail effectué jusqu'alors. Les réactions des élèves ont été virulentes, que je raconte au point 6.6 de mon mémoire.

2. Trois types de bilan : Des épreuves spécifiques faciles à noter, une situation de production écrite (une portion de texte, qui concerne un ou deux points

spécifiques), ou encore une dictée diagnostique proposée trois fois dans l'année (sans corrections, avec un pourcentage de mots correctement orthographiés).

E: Proposer des activités qui engagent les élèves intellectuellement

1. Un grand malentendu

Il peut y avoir des fausses activités qui ne sont pas intellectuelles, qui ne stimulent pas les élèves à utiliser leurs compétences, ou ce que Brissaud et Cogis nomment des faux-fuyants: des questions posées par un adulte-expert qui ne permettent pas d'entrer dans une démarche intellectuelle, ou qui génère des réponses pas pensées mais automatiques, réflexes, hasardeuses.

2. La mise en activité des élèves

1. Le classement : normalement les recherches sont normées, ce qui doit être trouvé est défini. Les élèves peuvent être plus stimulés pour chercher de manière plus approfondie, sans repères ou guides donnés.
2. La justification écrite, par laquelle les élèves doivent noter ce qu'ils observent ou remarquent: pour éviter que seuls les plus forts ou les plus rapides répondent. Cela crée un espace à la réflexion silencieuse, une concentration nécessaire aux apprentissages; moins de place aux évitements et enfin une trace pour l'enseignant pour orienter la suite de son travail.
3. La confrontation orale : les élèves doivent rendre explicite ce qui peut rester implicite pour eux. En cherchant des preuves, ils désignent des catégories linguistiques, font des manipulations, établissent des liens. Cela permet la découverte pour les élèves faibles. C'est typiquement dans ce type d'activités que la métacognition s'exerce.
4. La formulation des conclusions : cela crée une généralisation et a une fonction de structuration. Les élèves écrivent eux-mêmes, car cela les met ainsi en adéquation avec ce qu'ils comprennent. Naturellement on prend appui sur les formulations des élèves les plus avancés, mais on reste en zone proximale du développement des autres
5. Le bilan : faire la synthèse de ce qu'on a appris, et passer à «comment pourra-t-on le servir». Ces échanges sont déterminants pour une implication réelle dans la réflexion métalinguistique.

J'ai pu ainsi rattacher les activités proposées à ma classe de français, que vous trouverez

dans le chapitre suivant, aux différents principes énoncés. Ces activités sont inspirées des lectures, comme elles peuvent provenir des activités habituelles d'une classe, et ont ensuite été orientées en fonction de mes réflexions sur la métacognition.

Dictée diagnostique	C
Révision orthographique:	A, B, C, D, E
Orthographe lexicale:	B, C, D, E
Catégorisation et catégories grammaticales:	A, B, C, D, E
Les phrases du jour:	A, B, C, D, E
Billets d'excuse:	A, B, D, E
Vocabulaire:	B, E
Stratégies de mémorisation:	B, C, D, E
Ecriture de textes:	A, C, D, E

Ce tableau immangeable et imbuvable (!) montre surtout que j'ai pu m'imprégner d'une philosophie de travail, comportant une conscience de l'évolution, de la progression à soutenir, chez chaque élève, au lieu de simplement se résoudre à vivre avec des enfants ou adolescents qui réussissent ou qui sont en échec. Je reprends ou crée des situations dans lesquelles je me sens peu à peu à l'aise et dans lesquelles j'arrive, petit à petit, à distinguer ce qui permettra d'avancer un petit bout dans la bonne direction. Mais j'ai encore beaucoup à créer, à rechercher et à m'inspirer de ce que mes collègues du vaste monde francophone ont pu créer. Il y a aussi des barrières qui se sont levées. Après avoir repris l'enseignement il y a à peu près trois ans, j'ai accédé à des montagnes de photocopies ou de sites internet proposant des activités. J'en ai repris certaines, qui n'ont pas été convaincantes, ou détachées d'un objectif réaliste et réalisable: du faire pour faire. Dès à présent, je peux mieux qu'avant décider de la mise à mort de certaines activités, en soi stériles et contre-productives.

La dictée, la fameuse dictée qui partage depuis des années partisans et adversaires, m'apparaît désormais comme stérile. Il s'agit d'un couperet catégorisant des élèves, mais ne permettant pas l'appropriation, le progrès de savoirs, la mise en confiance. Il n'en résultera que des classements entre les bons, les moins bons et les cancre, avec une stigmatisation se voulant définitive et n'offrant pas de perspectives de maîtrise à ceux qui pêchent à cet exercice. Un peu comme des courses de 100m intégrant des obèses et des culs-de-jatte, sans que l'on ne reconnaisse la difficulté des uns et des autres, en arrivant presque à nous faire croire que c'est démocratique.

Mais dans la mise en activité des élèves, je manque encore d'idées me permettant de proposer des activités concrètes répondant au besoin d'investissement intellectuel des élèves. Il faut également leur laisser du temps, leur faire confiance dans ce qu'ils apporteront, découvriront, assimileront. Il y a donc un double apprentissage à mener. J'y reviendrai dans la conclusion.

Brissaud et Cogis (2011) donnent encore des repères de travail pour l'enseignant, permettant de vérifier l'adéquation du travail fait en classe avec une situation de progression: des enquêtes sur la durée, l'observation des productions écrites et des entretiens avec les élèves, dans lesquels ils peuvent faire part de leur propre logique. Ces auteurs ont élaboré des conceptions sur lesquelles nous pouvons bâtir quelque chose, et surtout ils redonnent un sens à la construction d'un savoir. Il ne peut pas se faire sans tâtonnements et ajustements, ce que l'on appelle encore des fautes et qui, jusqu'alors, ont été sources de manquements et de reproches adressés aux élèves. Au lieu de faire de l'erreur une ennemie, nous pouvons apprendre à travailler avec.

6 Ce qui a été fait

La charrue n'a pas vraiment été mise avant les boeufs, mais tout de même en parallèle.

Bien sûr, ce sont des lectures, des approches théoriques vues en cours, des échanges ou des réflexions personnelles issues de toutes ces approches qui ont généré les actions menées avec les élèves.

Parfois, ces actions ont précédé l'expérience des autres, celle qui était relatée dans les livres. Il y a donc une accommodation constante des actes amenés en classe par ce qui pouvait être réfléchi plus tard dans une étape plus théorique. Et parfois, cela mettait en lumière des approches relevant d'une didactique pleine de présupposés bizarres, d'habitudes héritées même de ma propre scolarité, donc empreints d'erreurs au sens de mes nouveaux savoirs.

Mais Fabre, cité par Vianin (2009, p. 14), vient à mon secours: «Le pédagogue n'est pas celui qui théorise sur la pratique des autres, mais bien sur sa pratique à lui (...) La pédagogie ne se prouve pas, elle s'éprouve».

Si c'est en forgeant que l'on devient forgeron, il s'agit forcément de prendre le risque de se brûler un peu les pattes et de remettre son amour-propre. C'est aussi une leçon d'humilité que je prends en m'essayant au doute et aux essais, en tentant des choses et en portant un regard plein d'incertitudes et de considérations critiques sur mon travail.

Désolé, chers élèves, pour ces années de découverte, vous aurez été mes cobayes en quelque sorte, en espérant tout de même que l'enthousiasme que j'ai pu marquer dans ces nouvelles approches aura un peu comblé mon manque de recul et d'expérience didactique.

Si «le pédagogue» est d'abord celui qui réfléchit modestement sur ses échecs (Vianin 2009, p. 15), j'aurai modestement la satisfaction d'avoir tenté d'en être un...

Comme je ne dispose pas d'heures de soutien individuelles avec les quatre élèves choisis, j'ai donc mené toutes ces activités particulières avec toute la classe de 8Ha. Certaines d'entre elles sont intervenues simplement dans le cadre du programme normal défini par le Programme d'Enseignement Romand (PER) et les moyens d'enseignement à disposition. J'en ai mis d'autres en place suite à des propositions survenues dans les différents cours et les différentes lectures que j'ai pu avoir et, enfin, certaines ont été induites par les élèves eux-mêmes que j'ai eu en entretien.

6.1 Dictée diagnostique

En l'absence d'une perspective de travail construite, qui se fera peu à peu en fonction des expériences menées, des entretiens, des obstacles rencontrés et des lectures élaborées, je me suis donné le moyen d'établir un jalon permettant de mesurer l'évolution des compétences en orthographe de mes élèves.

C'est une proposition provenant du livre de Brissaud et Cogis (2011, p. 24). Il s'agit d'une dictée qui sera effectuée trois fois par les élèves, en septembre, en janvier et en mai, de manière identique.

Ensuite de quoi j'établis un pourcentage de mots correctement orthographiés, que je leur transmets.

Ainsi, les élèves pourront constater par eux-mêmes si leur compréhension de la grammaire et leur mise en application a évolué. Donc s'ils arrivent mieux qu'avant à surmonter les difficultés que comporte un texte et si le travail de fond a porté.

Il est relevé chez Brissaud et Cogis (2011) que les dictées sont traditionnellement différentes tout au long de l'année, ce qui occulte les progressions des élèves. De même, les barèmes établis sont souvent fonction du niveau moyen de réussite, et non de la complexité du texte. Donc, il n'y a pas réellement de mesure de progression dans cet exercice réifié de l'apprentissage de la langue française.

Avec cette dictée-jalon, je peux aussi mieux faire passer, peut-être, un des moteurs de

mobilisation et de la remobilisation des élèves: il y a un progrès qu'ils peuvent faire et, je l'espère, il y aura un progrès constaté.

La première de ces dictées a eu lieu début septembre. Il s'agissait d'une dictée non-apprise. Le jalon était un pourcentage, pour éviter de stigmatiser quoi que ce soit, et ramener certains élèves à leur traumatisme le plus fort: la dictée.

J'ai compté le nombre de mots, ainsi que les ponctuations, ce qui me donnait 83 mots et signes. Pour simplifier mes calculs de pourcentage, j'ai ramené le tout à 80. Cela me permettait de donner des pourcentages de «justes» calculables.

A la première dictée, fin août 2013, j'avais des résultats de 60% à 87,5%, selon les élèves. Lors de la deuxième, fin janvier 2014, les résultats s'échelonnaient de 52,5% à 91,25%. Il y avait une progression générale avec 42 erreurs en moins, partagées entre les 18 élèves ayant effectué les deux dictées.

Laurence est restée stable avec 72,5% de réussite, Léon a effectué une belle progression avec 7 erreurs de moins. Il est passé de 61,5%, avant-dernier résultat de la classe, à 70%, remontant de trois rangs. Monika a fait une erreur de plus et est donc passée à 67,5%. Claudio, quant à lui, aura vu sa dernière place confirmée, commettant 6 erreurs de plus dans la 2e version, et descendant de 60% à 52,5%... Plouf!

Ce qui me paraît intéressant, c'est la notion de progrès. Je me demande s'il ne faudrait pas qu'ils reprennent des textes écrits en 4 ou 5P pour qu'ils puissent constater la progression de leurs écrits. Car là se trouve leur avancée majeure. Prendre conscience du chemin parcouru, c'est aussi prendre conscience de là où on est. Le verbaliser, le constater, y mettre des mots, des impressions, c'est forcément métacognitif. Ce qui permet également de sentir là où on pourrait aller. Cela pourrait s'appeler de la projection métacognitive. Voilà un nouveau concept qui vient de sortir, à l'instant, il est tout neuf, et il a commencé de servir. Woaow....

6.2 La révision orthographique

Pour la 2ème étape, j'ai choisi également une activité proposée par Brissaud et Cogis (2011, p.70).

Les élèves ont eu un thème de rédaction, que j'ai travaillé selon des principes de la métacognition en ce qui concerne le contenu, et avec un objectif précis: l'utilisation et la pratique du passé simple, que nous avons appris les quelques semaines précédentes dans la construction de sa conjugaison.

Brièvement: les élèves devaient écrire un petit texte d'une demi à une page avec le titre: «Le jour où...», en narrant un événement marquant dont ils se souvenaient.

Les successions d'événements devaient être racontés au moyen de verbes conjugués au passé simple.

Après une première mise au propre, en l'absence de mon aide pour la résolution des questions d'orthographe et des problèmes de syntaxe ou de vocabulaire, j'ai photocopié leurs textes.

J'ai souligné toutes les erreurs d'orthographe, qu'elles soient d'ordre lexical ou d'ordre grammatical, en surlignant en jaune les premières d'entre elles.

Ils avaient donc une photocopie avec toutes les erreurs orthographiques. Ils ont travaillé à deux pour les corriger. Comme indiqué dans le chapitre ci-dessous, j'ai fourni au rétroprojecteur toutes les solutions pour les erreurs d'orthographe lexicale.

En premier lieu, leur partenaire avait charge de relever tout ce qui n'était pas clair dès la première lecture. Ce procédé devait donner des signes forts à l'auteur du texte des manques quant à la compréhension de son écrit. Les élèves quittaient donc le côté orthographe pour la qualité de production du texte. Ce travail d'explication devait faire une première approche métacognitive, selon les principes de Doly (2006). L'intervention de leurs pairs permet de rester plus près de leur zone proximale de développement.

J'ai également établi une grille d'évaluation du contenu et de la qualité syntaxique de leur texte, afin qu'ils puissent y remédier, grille portant notamment sur le vocabulaire, la ponctuation, etc... tous les éléments sur lesquels nous travaillons déjà depuis un moment.

Les deux partenaires devaient donc résoudre les questions d'orthographe grammaticale, en utilisant les moyens habituels: mémento, cours de grammaire, livre de conjugaison; et, accessoirement, en me posant des questions s'ils n'arrivaient pas à définir sur quelles règles précises portaient ces erreurs.

La plupart étant des erreurs simples, telles l'accord nom-adjectif en genre et en nombre, cette étape fut menée assez facilement.

Ils devaient indiquer dans un tableau créé par eux-mêmes quel était le mot écrit faux, sa correction et la catégorie d'erreur dans laquelle il se situait.

Plus tard, nous devions revenir sur ces tableaux pour créer une typologie synthétique de la classe de ces erreurs. Ceci de manière à rendre concret et opérationnel l'usage des règles connues de l'orthographe grammaticale. Cette typologie, en admettant qu'elle soit appliquée sans failles, permettrait de régler plus de 80% des erreurs d'orthographe, selon

l'observation qui m'avait été suggérée par les cours de Mme Willemin.

Les élèves ont ensuite pu mener à bien l'écriture finale de leur rédaction, qui a fait l'objet d'une seconde évaluation notée. Elle complétait la première grille d'évaluation que j'avais faite.

Cette grille d'analyse a été reportée dans leur cahier, avec l'intention de la mettre à jour à plusieurs reprises, de l'affiner, et d'en faire un outil utilisable ultérieurement.

Monika a largement profité de ces différentes étapes de progression dans l'écriture. Elle s'est largement senti soutenue, a compris les exigences qu'imposaient l'écriture en terme de clarté, de construction. Elle obtiendra ainsi un 5½ (un peu surévalué il est vrai à ce texte), mais un 6 par contre mérité à la rédaction suivante. Elle saura ainsi mener son lecteur dans son histoire avec une habileté renversante. Claudio, également, prendra ainsi au fil de ses deux textes une mesure de sa compétence à fabriquer une histoire qui tienne debout, et progressera du 5 au 5½. Laurence, aussi, ira vers une amélioration dans son second texte, passant de 3 à 4½; tandis que Léon n'a pas encore croché. Par contre, sur le niveau d'orthographe, il n'y a pas de possibilité concrète de constater par ce biais d'amélioration de leurs compétences. Comme les textes sont différents, et comme je ne peux pas mesurer l'impact des corrections apportées aux textes au brouillon pendant la phase d'écriture, c'est mission impossible. Ce qui peut être constaté par les élèves, c'est leur capacité à résoudre certains obstacles, à réduire certaines erreurs. Mais cela ne se fait pas encore de manière autonome. Du point de vue métacognitif, il est clair que le passage obligé est celui de voir où il y a des manques et de leur donner une solution. Mais elle est encore tributaire de mon coup de crayon indiquant où se trouve l'erreur. Il n'y a pas une prise en charge autonome. C'est probablement un début, celui de prendre conscience qu'il y a des améliorations à apporter et qu'elles peuvent être à terme du ressort des élèves et de leur responsabilité. Mais le lien me semble encore trop ténu pour être validé comme un progrès accompli. Il faut encore l'asseoir.

6.3 Orthographe lexicale

Les mots de vocabulaire écrits avec des erreurs - j'évite depuis le début de ces travaux d'utiliser le mot de «faute» (Jaffré, 1999) - font l'objet traditionnellement d'une recherche dans le dictionnaire.

Ici, j'ai cherché à appliquer à plusieurs reprises des approches permettant de réussir cette recherche en orthographe. En effet, comme souligné pendant les cours de langage et communication du MAES par Mme Willemin, seuls les élèves qui ont une idée assez précise de l'orthographe des mots arrivent à le vérifier avec un dictionnaire. C'est assez évident à constater: quand on a aucune idée de l'orthographe, on peut patauger longtemps à la recherche d'une solution, et c'est d'autant plus difficile si on a une maîtrise assez faible de l'alphabet et une idée embrouillée des écritures possibles. Cela peut être long, fastidieux, et partant décourageant. Auparavant, j'avais déjà utilisé des moyens électroniques pour remédier à ces erreurs: prédictions orthographiques données par des téléphones portables avec l'application d'écriture de SMS, la barre Google d'un ordinateur ou encore l'utilisation d'un programme de traitement de texte.

Pour simplifier cette étape, dans le cadre de l'écriture de leur texte, j'ai résolument fourni les mots exacts sur rétroprojecteur, comme indiqué ci-dessus. En visant simplement l'économie de temps et d'énergie, pour pouvoir les reporter sur d'autres aspects. Ils ont ainsi mené une première étape de corrections.

Ensuite, profitant de la présence de ce vocabulaire, j'ai fait mener une tâche de mémorisation de ces mots, puisque leur présence dans une liste correspondait à un usage, donc à un besoin.

Suivant une proposition de Brissaud et Cogis (2011), j'ai distribué une feuille vierge sur laquelle les élèves ont reporté un choix commun de 30 mots qu'ils ont considéré comme étant les plus difficiles. Ils avaient comme consigne d'essayer de les regrouper en plusieurs paquets, en fonction de l'identification qu'ils faisaient des difficultés orthographiques apparentes: difficiles ou simples, avec des lettres terminales muettes, avec des doubles consonnes, avec des lettres que l'on entend, avec des distinctions comme an/en, etc... La répartition géographique de ces mots sur une feuille devait aider à leur mémorisation visuelle. J'ai corrigé cette première production, afin de m'assurer de leur justesse. Ensuite les élèves ont eu comme devoir de réécrire ces mots au dos de la feuille, tout en fermant les yeux et en faisant apparaître le mot dans la tête : soit visuellement, soit auditivement par l'évocation de lettres, soit avec quelques repères.

Ce premier travail devait permettre un travail de mémorisation préalable.

Trois jours plus tard, après leur avoir donné cet apprentissage comme devoir, je leur dictais 20 de ces mots. Le résultat ne fut pas aussi bon qu'attendu. La méthode méritait d'être revue et corrigée. Ce qui sera retenté un peu plus tard, cela figure dans le point: «du vocabulaire dans la mémoire...» (pt. 6.8.).

Ce travail me donna beaucoup à repenser dans mes stratégies. En effet, Claudio et Léon eurent des résultats catastrophiques en terme scolaire: Claudio a obtenu 0 justes et Léon à peine plus, 2 justes . Laurence et Monika s'en sont sorties relativement bien. Mais loin de me décourager, j'ai remis l'ouvrage sur le métier, surtout celui d'élève. C'était après la 1ère interview, dans laquelle je pouvais sentir que certains élèves, notamment Claudio, pouvaient ressentir une autre considération sur eux-mêmes.

Pan, dans le mille... ou dans le 950 en tout cas. Au troisième vocabulaire réalisé sur ce principe, Claudio a réalisé 16 justes sur 20: avec la note 5. De l'inédit, du jamais vu dans sa carrière d'élève. Par contre Léon ne s'en est pas très bien sorti à nouveau, avec un 2½, Laurence avec un 4, Monika était malade. Je dis bien «à nouveau», pour Léon... avec le fort sentiment de ne pas encore avoir pu renverser la vapeur en ce qui le concerne... En systémique, c'est du «toujours plus de la même chose», avec pour lui la forte et nécessaire injonction interne que l'orthographe lui est définitivement maudit et inaccessible. Il s'agirait alors de se taire, pour favoriser la métacognition, c'est-à-dire qu'il voie ce qu'il est et redécouvre ce qu'il a comme capacité. La systémique nous inviterait à laisser réémerger une dimension interne, à l'encourager, simplement.

6.4 Difficultés de l'orthographe grammaticale: la catégorisation des mots pose problème

Sur la base du travail portant sur les erreurs d'orthographe grammaticale, et suite aux entretiens menés en individuel avec les quatre élèves choisis pour mon intervention, j'ai pu notamment définir un des éléments qui posait problème à la plupart des élèves de cette classe. Je l'ai retrouvé notamment chez Monika, lorsqu'elle dit dans l'interview:

M107 - Ben parce que je ne sais pas les reconnaître. Pour moi un mot c'est un mot, pas un adjectif, un verbe ou un...

...

M108 - Parce qu'un mot, c'est un mot, c'est pas un adjectif ou un truc comme ça.
ou encore...

M136 Oui, parce qu'on dirait un verbe.

La mémorisation, l'activation et l'usage de règles de grammaire précises ne pose en soi pas beaucoup de problèmes, lorsque le mot à analyser est défini, comme dans un exercice conçu pour l'usage spécifique d'une règle précise. Par contre, dans le feu de l'écriture, les élèves n'arrivent pas spontanément à définir la nature des mots qu'ils

rencontrent: ainsi, distinguer un nom d'un adjectif, d'un verbe ou d'un adverbe reste très flou, ce qui nuit grandement à l'application des règles simples. Dès que l'adjectif n'est plus épithète mais devient attribut, par exemple, l'identification ne se fait pas. Les analyses se font selon des implications logiques dans leur esprit, mais qui ne sont pas celles de la grammaire orthodoxe, ce qui génère des erreurs. Par exemple: les bateaux bleu, l'adjectif est mis au singulier, car c'est la même couleur pour tous. Et la couleur, c'est une peinture, une couche, donc un objet, donc quelque chose qui se rapproche du nom, et qui s'éloigne de l'adjectif. Alors que l'usage de la règle connue rend les analyses plus simples, sûres et définitives.

C'est donc bien la mise en application qui pose problème, pas forcément la connaissance. Il y a une difficulté à reconnaître les éléments et à porter une analyse conforme. Si les élèves ne le font pas, c'est qu'il n'y a pas conscience des processus permettant de mener à une résolution de problèmes, lorsqu'ils sont noyés dans un texte ne faisant pas ressortir l'analyse attendue, comme dans un exercice. Ne pas avoir conscience est synonyme de ne pas savoir, donc d'être hors d'un processus métacognitif, qui détermine ce que l'on sait et ce que l'on ne sait pas. Lorsqu'il y a ce choix dual qui est posé, le chemin de résolution devient clair. Il faut donc encore descendre d'un cran pour aller voir ce que l'on sait, ce dont on est sûr et établir ce que l'on ne sait pas ou ce que l'on a de la difficulté à percevoir dans nos analyses. Il s'agit de reconstruire à partir de ce flou. Comme outil, il n'y a que le questionnement, le dialogue, l'expression de ces éléments, auxquels on apporte petit à petit des éclaircissements qui permettent les décisions et l'avancement.

Ayant déjà travaillé avec eux ces questions par des moyens classiques: des phrases, des analyses, des exemples et des exercices; j'ai pu me rendre compte de la difficulté de mener à bien une telle entreprise pour l'ensemble de mes élèves. Seuls 4 ou 5 d'entre eux arrivent à s'en sortir, mais cela ne les rend pas forcément toujours efficaces lorsqu'il s'agit d'utiliser cette compétence dans un acte d'écriture.

Cette difficulté que j'ai concrètement identifiée dans leurs travaux, je la retrouve également dans la littérature, chez Brissaud et Cogis (2011):

«Or, pour appliquer une règle d'accord et mettre une marque de genre et de nombre au bon endroit, il ne suffit pas de pouvoir réciter la règle, il fut aussi savoir catégoriser les mots et identifier les relations qui les unissent. Pour accorder un adjectif, il faut d'abord le reconnaître comme adjectif et trouver avec quoi il s'accorde: pour accorder un verbe, il faut d'abord le reconnaître comme verbe et trouver avec quoi il s'accorde; il faut aussi savoir ce

qui n'est ni un adjectif ni un verbe» (p. 14).

Il faudra attendre le chapitre des catégories abordé plus tard pour commencer d'y voir un peu jour et essayer de répondre à cette lacune.

6.5 Les phrases du jour

Comme moyen d'analyse des erreurs d'orthographe, j'ai utilisé une proposition venant du cours de langage et communication de Mme Willemin: «la phrase du jour» (Haas & Maurel, 2009).

A plusieurs reprises, j'ai fait prendre note à mes élèves d'une phrase, qu'ils ont écrite dans leur cahier de brouillon. Ensuite de quoi j'ai pris note la première fois de toutes les propositions d'écriture qu'ils avaient sur leur feuille, sur cette même phrase. Peu à peu, en débattant, les élèves éliminaient les erreurs qui étaient flagrantes. Des discussions se sont produites sur des éléments litigieux. Et ce sont les élèves les plus sûrs en orthographe qui ont fait peu à peu l'unanimité dans leur analyse, parce qu'assez sûre et posée selon un raisonnement correct. Cette activité a très bien passé, dans le sens où tout le monde a pris à coeur le fait de résoudre les problèmes posés. Il y avait un intérêt de simple curiosité cognitive à ce que cette phrase devienne correcte. Il y avait un effet de nouveauté.

Assez rapidement, l'intérêt s'est essoufflé. Dans la formulation des propositions, il y avait peut-être l'assurance de certains qui était subitement perçue comme une forme d'arrogance, ou une mise en avant de la moindre compétence de certains. Du coup, la participation générale s'est effritée.

J'ai essayé de relancer l'intérêt en mettant de nouveaux moyens d'analyse en place, celui des donneurs et des receveurs. Cette activité était proposée par Brissaud et Cogis (2011, p. 176), dans un chapitre reprenant l'analyse théorique de l'orthographe grammaticale. Et je l'ai utilisée. Il s'agissait de montrer que certains mots dépendaient d'autres quant à leur accord: les noms dépendaient pour le singulier et le pluriel des indications données par les déterminants (comme les adjectifs d'ailleurs), l'accord de l'adjectif en genre dépendait de celui du nom et le verbe enfin dépendait de son sujet. Ce qui est apparu comme une simplification. Car en y ajoutant les pronoms, nous avons l'essentiel des variables d'accord qui était ainsi ainsi formulées. Dès lors, nous pouvions entrer dans les particularités de ces accords. Cet élément a été clarifié encore par l'étude d'un extrait du roman «La grammaire est une chanson douce», (Orsenna, 2001). C'est le chapitre

suivant.

Mais il n'en reste pas moins que chacun s'est découvert capable d'analyse. Et j'ai retrouvé cette capacité lors de l'étude des billets d'excuse (voir ci-dessous). Donc l'effet n'est pas mort, de loin pas, mais il est soudainement apparu comme moins valorisant collectivement pour certains élèves. Je reprendrai cette activité plus tard, pour réasseoir les notions découvertes. Cela revient au point abordé par Brissaud et Cogis (2011) évoqué au point 5, élément E: la confrontation orale permet à des élèves de rendre explicite ce qui peut rester implicite. Il s'agit de faire des liens, de désigner des catégories, de faire des manipulations et cela permet la découverte pour les élèves faibles. C'est effectivement ce qui s'est passé, sans que je puisse renommer de manière concrète ce que chacun des quatre élèves a pu produire. Mais la participation était générale et j'ai tenté de concerner tous les élèves.

6.6 Les catégories grammaticales: vraiment une «chanson douce»?

Comme indiqué dans les différents moments d'analyse, ainsi qu'en présentant certains chapitres de grammaire (par exemple un chapitre construit de manière traditionnelle pour une approche des adverbes), la classe ressemblait furieusement à une pataugeoire où l'on s'aspergeait mutuellement avec des mots et des concepts. Certains, un peu plus perdus par le fil de la discussion semblaient se ramasser force seaux d'eau en pleine figure, ne sachant pas d'où venaient ces douches glacées versées sur leurs tête en hurlant: verbe, adjectif, subordonnée, conjonction, imparfait et autres insanités absurdes qui empêchaient de simplement profiter du soleil.

Il fallait bien trouver quelque chose. Mon verbiage savant ne pénétrait pas les têtes, ne trouvait pas d'écho. La plupart du temps, les petites musiques rassurantes et les paroles chantonnées suffisaient à nous rassurer quant au fait que la petite troupe avait retenu la chanson et pouvait la fredonner. Avec l'analyse grammaticale, il restait quelques solistes au milieu des fausses notes à nous faire envier le sort des sourds.

Il fallait trouver, mais quoi?

La solution est apparue au cours d'une activité un peu malmenée et mal menée: la lecture d'extrait du roman «La grammaire est une chanson douce» (Orsenna, 2001). Alors que ce roman est prévu pour être lu et apaiser ainsi les réticences des personnes faisant de l'urticaire cérébrale en entendant le mot «orthographe», j'ai repris sur 6 pages des extraits indiquant comment les mots se trouvaient une définition racontable, une définition ancrée

dans une histoire. Ainsi, les noms étaient innombrables et se mariaient avec des adjectifs, précédés d'un déterminant qui leur ouvrait la route, pour se retrouver dans une mairie, et s'y accorder.

Amusant. Et instructif.

«A vrai dire, c'étaient de drôles de mariages.

Plutôt des amitiés. Comme dans les écoles d'autrefois, quand elles n'étaient pas mixtes. Au royaume des mots, les garçons restent avec les garçons, et les filles avec les filles.

L'article entrainait par une porte, l'adjectif par une autre. Le nom arrivait le dernier. Ils disparaissaient tous les trois. (...) Ils ressortaient ensemble, se tenant par la main, accordés, tout masculin ou tout féminin: le château enchanté, la maison hantée...» (p.84).

J'ai mené l'activité au pas de charge, avec une classe qui ne trouvait pas cela forcément très comique, malgré mes invitations. Laissons de côté l'analyse anthropo-psycho-socio-génération-scolaire: ce n'était pas si drôle, présenté ainsi, tout simplement.

Mais deux réactions de Claudio ont clairement montré que ce n'était pas un mauvais chemin. Il s'est exprimé au beau milieu d'un commentaire sur un de ces petits bouts de texte: «Mais ça, on le savait déjà!». De sa part, je ne l'aurais pas forcément parié.

Deux jours plus tard, alors que nous achevions notre premier petit voyage chez Orsenna, il s'est à nouveau exprimé spontanément: «Mais pourquoi on ne l'a pas fait plus tôt!».

Ce qui montre que tout à coup, le café a filtré. Vous voyez bien. Pour un bon café-filtre, il faut verser de l'eau bouillante, pas trop, et laisser le temps à l'eau de s'infiltrer en s'imprégnant de la quintessence de la poudre moulue et remoulue, dans ce cas par les enseignants et les créateurs de matériel pédagogique.

Vous voyez toujours l'image? Certains élèves, on les ébouillante, on verse trop vite, cela fait déborder le marc dans la tasse, c'est imbuvable, et on jette la boisson pour se jeter sur le cacao ou un Coca. C'est moins risqué. Monika s'est ennuyée ferme, et l'a exprimé par la suite dans le second entretien. Léon et Laurence n'ont pas capté que cela remettait à leur portée des notions qui leur apparaissent compliquées. Mais je n'ai pas posé suffisamment de questions pour me rendre compte si cela a permis ou non d'améliorer, de refondre des connaissances, de leur redonner une assise.

Après avoir travaillé les catégories des mots par le biais de «La Grammaire est une chanson douce», je me suis vu douter de l'implantation de ce que j'avais fait. Comment les élèves avaient-ils pris à leur compte cette histoire? Est-ce que cette notion devenait utilisable ailleurs, y avait-il transfert depuis cette histoire vers une analyse plus

académique et traditionnelle de la grammaire?

Ayant également besoin de notes pour pouvoir compléter ce qui avait déjà été évalué, et aussi parce que ces élèves devraient prochainement être orientés pour les sections de l'Ecole secondaire, j'ai fait un travail d'analyse de vocabulaire et d'analyse de grammaire. Sur la base d'un petit texte qui leur était fourni, les élèves devaient répondre à des questions sur la nature des mots, notamment des adjectifs, des adverbes et des verbes.

J'ai dû constater que pour beaucoup, le transfert n'était pas encore fait. Je ne leur avais pas laissé le temps, en tout cas pas le temps de triturer assez profondément ces notions, pour qu'elles soient ancrées. Beaucoup d'élèves se sont plantés, notamment des élèves qui réussissent normalement leurs évaluations avec succès, et moi avec. J'ai eu droit à une vive levée de boucliers de la part de mes élèves, qui ont relevé avec raison que cette épreuve était déconnectée du flux de travail qui leur était proposé jusqu'alors.

Avec une exception notable: Claudio. Avec les avis émis par ce dernier lorsque nous avons vu ces notions lors du travail précédent, il a allègrement répondu correctement aux questions portant sur les catégories de mots. Il n'a pas réussi du tout les autres questions, mais celles-là étaient correctes. Les élans se nourrissant d'espoir, je prends volontiers à mon compte cette réussite.

6.7 Travail sur les billets d'excuse

Arrivant en fin d'année, et sentant le besoin de lever un peu le pied après cette évaluation malheureuse, j'ai ressorti d'Internet une suite de phrases: «les perles des mots d'excuse». Nous en avons lues sur deux leçons différentes, avec comme tâche celle de trouver les erreurs d'orthographe quand il y en avait.

Cela rejoignait l'activité de la phrase du jour, mais avec un renouveau: celui d'une chasse aux erreurs d'orthographe, qui apparaissait comme assez stimulante. Il y avait la dimension piquante de savoir qui en trouverait. Laurence, de ce point de vue, a montré un éveil et une attention que j'ai pu remarquer comme inhabituels.

Il s'agissait également de relever les incohérences, les illogismes, le côté cocasse des situations. La classe s'est investie assez joyeusement dans cette tâche. Avec l'émergence d'une participation inédite: Léon s'est évertué à montrer ce qui ne jouait pas dans ces billets d'excuse avec une justesse aussi désarmante que rapide. J'ai pu le féliciter vivement pour son à-propos, sa vivacité d'esprit et sa compétence en matière de sens.

Claudio et Monika ont suivi tout à fait normalement l'activité, au niveau des autres élèves.

6.8 Du vocabulaire dans la mémoire, ou découverte du moteur cervical à pistons

La première étape d'apprentissage de vocabulaire, dans l'objectif de maîtriser mieux l'orthographe lexical, n'a pas donné de résultats très probants.

J'ai donc repris un atelier de Brissaud et Cogis (2011) sur le son /O/. J'ai produit 7 pages diverses avec un travail d'écriture, de classement, puis de reclassement au dos, en mentalisant les mots. Après les trois premières pages, je me suis rendu compte que les consignes n'étaient pas suivies de manière suffisamment correcte pour pouvoir apporter les résultats escomptés. Les élèves n'appliquaient pas la méthode de mentalisation, par le fait qu'ils ne comprenaient pas vraiment à quoi cela servait.

J'ai donc repris un des thèmes du livre de Vianin (2009) indiquant en 10 points quels étaient les moyens permettant de se mettre des notions en mémoire: surapprentissage, disposition, mentalisation, faire des pauses, éviter les interférences, etc.. (Je détaille ces éléments ci-dessous). Dans ces 10 points, nous retrouvons de manière systématique des éléments qui figurent avec évidence dans les étapes des feuilles de vocabulaire. Ainsi, j'ai commencé par une première démonstration importante: par les jeux de Kim, j'ai prouvé à tous les élèves qu'ils avaient une mémoire intrinsèque suffisante et de performance similaire pour accomplir des tâches équivalentes entre eux. Il leur suffisait dès lors d'appliquer des stratégies d'apprentissage adaptées à leurs propres difficultés, d'y passer le temps nécessaire, et ils pourraient y arriver.

Pour certains d'entre eux, qui sont déjà probablement d'un point de vue systémique dans un paradoxe de l'aide, peut-être que le fait de poser des états sous leurs coudes, de manière à ce qu'ils ne baissent pas les bras, peut apparaître comme un «toujours plus de la même chose», donc une redondance interactionnelle reconduite (Curonici, Joliat & McCulloch, 2006), mais d'un autre côté c'est une responsabilité qui leur est redonnée : pour arriver, ils ne sont pas démunis, il y a des pistes, mais il faut qu'ils endossent leur travail d'élève.

J'ai pris une semaine complète pour les familiariser avec ces méthodes de mémorisation, et pour les aider à se forger un outil utile pour leurs apprentissages futurs.

Le travail sur les feuilles de vocabulaire a dès lors repris, je n'en ai pas encore de

résultats. Mais je pense qu'ils sont convaincus que l'aspect rébarbatif mais assez tranquille du travail de recopie demandé, constitue un passage obligé de l'apprentissage de l'orthographe lexical. Certains élèves avaient simplement abandonné l'idée de s'astreindre à ce type de tâches et n'essayaient même plus. D'où des apprentissages qui ne se faisaient plus lorsqu'ils se retrouvaient devant des listes de vocabulaire. Mais on peut trouver d'autres chantiers plus motivants pour apprendre cela.

Je pourrais dénommer cet atelier: la découverte que l'on a un cerveau, qu'il fonctionne même indépendamment de nous et qu'on peut même apprendre à l'utiliser de manière efficace. Vianin (2009, p. 41) appelle cela (c'est plus scientifique, mais moins coloré): le postulat d'éducabilité et de modifiabilité cognitive.

6.9 Méthode de mémorisation selon Vianin ou stratégies mnémoniques

La première étape est similaire à celle que j'ai pratiqué avec des 5H en mathématiques: la découverte de sa voix mentale, celle qui nous permet de nous dire comment organiser les choses et qui est réflexive.

J'ai fait un exercice anodin: je leur ai dit d'écouter une gestuelle simple (se lever, faire le tour de sa chaise, tourner sa tête vers la fenêtre, lever le bras, se rasseoir et dire le nombre de choses qui avaient été exécutées). C'était assez drôle et assez surprenant: certains (avec raison) ont gardé le bras levé parce que je n'avais pas dit de le baisser (et notamment Laurence qui s'est révélée infaillible), le nombre annoncé de choses effectuées variait selon qu'ils prenaient en compte le fait de dire ce nombre ou pas. Mais tous, avec étonnement parfois, ont découvert qu'ils avaient une «autorité de contrôle interne» qui s'exprimait auditivement, à l'intérieur. J'ai pu voir sur leurs visages, de manière fugitive, ainsi que dans leurs messages, passer quelques surprises et réflexions: «Tiens, non, je ne suis pas fou, tout le monde en a une, je n'avais jamais osé en parler...». J'entendrai même: «Alors je ne suis pas schizo?» (schizophrène, NDLR: terme populaire de jeune regroupant tous comportements qui pourraient se rapprocher de la maladie mentale, anciennement regroupés sous le nom de fous).

C'est avec ravissement que j'ai vu Laurence être très sûre de ses gestes, très concentrée. Elle avait visiblement l'intention de suivre...

Nous avons par la suite joué à un jeu de Kim avec 10 objets et 40 secondes de mémorisation. Ils arrivaient à retrouver entre 6 et 8 objets.

Nous avons donc une mémoire qui fonctionnait pareillement pour tous.

Il s'est agi ensuite de bien marquer que des élèves qui avaient une «bonne mémoire» n'en avaient pas une meilleure que les autres. La différence essentielle se trouve donc dans les stratégies adéquates pour retenir les choses, les organiser, l'habitude de travailler.

Nous les avons donc vues point par point, en les explicitant, selon Vianin (2009). C'est un travail métacognitif concret, puisqu'on réfléchit sur soi et son fonctionnement.

1. Comprendre pour mémoriser: on ne peut pas mémoriser quelque chose avec lequel nous n'établissons pas de liens, car comprendre, c'est «intégrer l'élément nouveau dans un ensemble déjà existant» (Vianin, 2009, p. 155.).
2. Approfondir sa compréhension, donc surapprendre, s'informer, lire, dessiner des tableaux, transformer, réorganiser, etc...
3. Mémoriser de manière dynamique: changer, varier les modalités d'apprentissage, par exemple par double codage visuel et auditif.
4. Mémoriser pour réutiliser, donc s'imaginer le contexte de restitution.

Il est étonnant pour moi de retrouver là des méthodes assez anciennes dans mon parcours. J'avais suivi pas mal de cours de sophrologie à la fin des années 80, notamment de relaxation et de dynamique niveau I et II (portant sur la concentration, la stimulation et la maîtrise des émotions). Ces méthodes étaient en vogue et pratiquées à cette époque par énormément de sportifs de pointe. Elles comportaient un volet de préparation aux examens dans lequel se pratiquait la visualisation du moment de l'examen et l'imagination de la réussite de ces moments. Cela en fait un principe assez mystérieux, permettant de se préparer à une restitution et d'en augmenter la portée.

5. Réactiver et réactiver encore. Vianin utilise la métaphore d'un sillon creusé dans la terre. Soit il est profond et durable parce qu'il y a renouvellement régulier de cette trace, soit il est durable parce qu'il fait partie d'un événement émotionnellement important (équivalent d'une crue sur un terrain) qui creuse immédiatement et définitivement son chemin dans le sol. Le creusage se fait donc par activation régulièrement renouvelée de la mémoire de travail.
6. Organiser ces réactivations selon la loi de Jost. Renouveler les réactivations avec une régularité temporelle telle que après 1 heure, 1 jour, 1 semaine et 1 mois. Cela permettrait d'inscrire cet élément en Mémoire à Long Terme (MLT) avec une certaine assurance.
7. L'importance des pauses. Il s'agit simplement d'organiser des moments de

récupération. Cela permet aussi aux élèves qui pourraient désespérément rester accrochés à une tâche de s'autoriser un relâchement. Et d'y revenir avec une autre approche. Tomatis, cité dans Vianin (2009), parle d'une cadence d'une heure, soit en tranches de 20', 10', 10' et enfin 10' à 20' de pause; les premières tranches devant être différenciées, par exemple immersion dans un texte, relecture en silence et relecture à voix haute.

8. Eviter les interférences, donc éviter de devoir mémoriser deux matières très proches ou de même intensité d'attention à la suite, et mémoriser juste avant de se coucher
9. Etre bien disposé pour mémoriser, donc avoir une bonne disposition affective et émotionnelle, éviter les conflits, le stress, se savoir capable de mémoriser, veiller à une bonne qualité de l'alimentation et du sommeil pour réussir.
10. Trucs et astuces: avec les acronymes, les acrostiches, les images farfelues, l'utilisation de lieux pour déposer les éléments à mémoriser, etc...

J'ai terminé ces démonstrations en leur proposant à nouveau un jeu de Kim, mais en essayant des associations d'objets, en les regroupant, en leur donnant des liens ou une histoire. J'ai mis 13 objets et, sans le dire, un tout petit peu plus de temps à disposition. J'ai volontairement triché un peu avec les conditions du jeu, car je voulais simplement qu'ils soient persuadés qu'avec de la méthode, ils pouvaient organiser leur travail et mieux réussir. Ils ne sont pas à un point où le fait d'avoir vu théoriquement comment peut s'organiser la mémoire leur permet de l'intégrer et de l'utiliser directement comme un outil magique. Mais la conviction de l'avoir renforcé au moins pour le point 9, être persuadé de pouvoir y arriver, et donc s'engager dans le processus, joue un rôle décisif. De plus, dans un temps aussi court, les «trucs» ne peuvent pas intervenir, les sillons ne peuvent pas se creuser, pour reprendre l'image de Vianin (2009).

Les résultats étaient évidemment dans ce contexte meilleurs que la première fois, sans pouvoir déterminer quels facteurs intervenaient pour quelle part. C'était une réussite.

J'ai repris le jour d'après les travaux de vocabulaire en donnant quelques pas spécifiques supplémentaires. Nous avons en début d'année déjà travaillé la mémorisation et j'avais proposé alors que les élèves trouvent leur voie, à savoir des procédés auditifs ou kinesthésiques (soit écrire avec une gestuelle en l'air). Mais le processus de visualisation (dénommé le carnet visuo-spatial) reste quand même l'outil le plus favorable pour le vocabulaire.

Je leur ai donc fait retrouver les signes de Borel, du genre « $/_.\cap\supseteq$ », que j'écrivais au tableau et que je cachais. Il n'y avait pas de différence significative entre les élèves bons ou moins bons en orthographe dans leur capacité à retrouver ces signes. Donc il y a une capacité de mémorisation qui existe chez tous, y compris pour la mémoire visuelle.

Il existe aussi un petit truc qui permet d'augmenter la capacité du carnet visuo-spatial: épeler les mots à l'envers. Cela marche dans toutes les langues, et sur tous les sujets. Pas mal.

Je pouvais donc relancer mes élèves, tout fraîchement persuadés que le monde de l'orthographe n'était plus hors de leur portée et hors de leurs compétences de mémorisation.

C'est étonnant également cette croyance qu'ils n'ont qu'une petite tête déjà trop pleine. Déjà en récitation, l'année précédente, pour l'exercice de mémorisation d'un poème, ils s'avéraient être effrayés par la perspective d'apprendre un poème d'une trentaine de lignes... Comme si cela relevait de l'impossible ou comme si cela devait forcément faire mal. Peut-on être hypocondriaque du travail cérébral?

Le travail n'étant pas encore à son terme, je n'ai pas encore vu les effets sur mes quatre grands protégés.

6.10 Ecriture de texte: la tour de contrôle, l'explorateur, l'architecte et le menuisier

La dernière activité en date était celle d'écrire un texte selon les principes évoqués par Vianin (2009), (décidément, je ne le lâche plus) au chapitre 11 et en fonction desquels j'ai fait quelques choix. J'ai d'abord annoncé le thème, qui consistait simplement à raconter une histoire particulière et digne d'intérêt (peu importe qu'elle soit inventée ou réelle). Nous avons appris à faire fonctionner un brain-storming, voire un schéma heuristique, puis les élèves se sont lancés dans cette première phase: l'exploration, la construction du film de l'histoire. Après cette phase, avec l'aide de liste de mots de liaison disponibles sur des feuilles, les élèves devaient écrire un plan (travail de l'architecte), avant de passer à la construction des phrases proprement dites (travail du menuisier). La phase de correction n'a pas pu être menée selon mes désirs, car cette phase a concerné la majorité des élèves dans leur travail pendant une de mes semaines d'absence. Il leur était difficile de vérifier leurs textes à partir de la grille d'analyse développée lors de la phase de révision orthographique du texte précédent (voir chapitre révision orthographique ci-dessus). En

terme d'orthographe, la visée de la cible s'est vue donc être amputée de ses flèches. Par contre, pour l'écriture elle-même, l'activité garde tout son sens.

Comme mentionné plus haut pour la première rédaction, les résultats de Monika et de Claudio furent... flamboyants, lumineux: des tunnels éclairés comme en plein jour!

Voilà l'énoncé des activités concrètes que j'ai pu mener avec toute la classe. Le chantier engagé comportait dans un premier temps une tentative de leur montrer qu'ils sont capables de plus qu'ils ne le croient. Ensuite de proposer des activités pour développer des capacités métacognitives qui leur permettent de s'autocontrôler dans les différentes tâches qu'ils mènent.

Pour essayer de voir quel était le sentiment de progression dans la tête de mes élèves, ce qu'ils constataient pour eux-mêmes; et ensuite essayer de combler certains manques de mes premiers entretiens, j'en ai réalisé un second, en essayant de laisser plus de silences, de moins prendre la parole. On apprend à tout âge...

7 Deuxième entretien avec les élèves

7.1 Claudio

Dans le deuxième entretien, Claudio dit qu'il n'a pas vu de changements. Les blocages restent les mêmes, il n'a pas perçu que quelque chose a changé. Il n'évoque rien sur lequel je puisse me dire qu'une activité ait porté.

Même lorsque je lui rappelle les remarques qu'il a faites sur la «Grammaire est une chanson douce», lorsqu'il a dit «ça on le savait déjà» et ensuite «on aurait dû voir cela plus tôt», il ne verra pas dans ses réactions le reflet de ce qu'il considérerait comme nouvellement acquis, mais comme la seule évocation que c'est un apprentissage trop tardif.

C23 – Ce que je voulais dire, c'est qu'on connaît assez bien les règles, et puis ça m'embêtait de devoir surtout répéter des règles en essayant de détourner le schéma d'apprendre normalement. Mais juste en prenant une histoire un peu drôle. Et puis ça m'embêtait de réapprendre des choses, certaines choses je les savais, mais pas toutes. Et puis à un moment donné, je m'en fichais un tout petit peu, mais

M24 – Mais le « pourquoi on l'a pas fait plus tôt ? »

C24 – Ce que je voulais dire, c'est que finalement si on avait dû faire ça, ce serait au début de

l'apprentissage, pas à la fin, parce que, là on est bientôt, on est en sixième année, mais j'ai fait presque la moitié de mon apprentissage scolaire. Je me dis que si on apprend ce genre de règles, c'est surtout au début de l'apprentissage, alors je me disais que...

M25 – Ah, ça ça me plaît, c'est bien. Est-ce que tu arrives à dire ce qui t'a été vraiment utiles ces derniers mois ?

C25 – Euh, je sais pas trop, en fait. Je pense pas avoir énormément...

M26 – progressé ?

C26 – Non.

Il n'en reste pas moins qu'il a alors considéré ces analyses de catégories de mots comme acquis, ce qui ne ressortait pas avant. Peut-être faut-il donc relativiser ce qu'il dit. Il ne montre pas qu'il a conscience de nouveaux savoirs, c'est possible. Mais après les deux entretiens, je suis convaincu d'une chose: il sait que je ne le vois pas qu'au travers de ses erreurs d'orthographe, et que je lui porte une considération bien supérieure à ce qu'il imaginait.

7.2 Léon

Léon, enfin, se fait féliciter pour des compétences en langue française, ce qu'il approuve. En effet, je lui indique clairement qu'il a montré de bonnes capacités en compréhension de la langue.

M15 – Il y en a des que tu comprenais pas. Les premières fois, toi, ça te faisait pschiii pschouu. J'avais l'impression qu'il y avait un feu d'artifice dans ta tête. C'est juste?

L15 – Mmh (approbation). Un qui était drôle, c'est «ma rue a changé d'adresse», c'était écrit. C'est pas la rue qui a changé d'adresse.

M16 – Ouais. Donc ça veut dire difficultés en orthographe et en grammaire des fois, mais bonnes capacités de langue, quand même, toi.

L16 – Mmh (oui)

M17 – Je trouve que c'est pas mal de voir ça. Hein (approbation), je trouve. Bon. Il y a des choses dont tu t'es dis: ah, c'est pour moi, ça c'est bon, c'est Ok. C'est engrangé, c'est en ordre. Sur tous ces chapitres qu'on a fait. Bon il y a eu les perles. Ça ça t'allait bien. Il y a eu d'autres trucs.

L17 – Il y a la rédaction que j'aime bien faire.

M18 – Parce que tu as l'impression que ça avance ça?

L18 – Oui.

Léon a l'impression de mieux maîtriser certains processus dans la manipulation de la langue. Ce qui est nouveau. Notamment lorsqu'il aborde la construction d'une rédaction.

M23 – Si t'as l'impression que c'est mieux, qu'est-ce qui... T'arrives à dire, ça, ça, c'est mieux.

L23 – Ben maintenant avec le plan, je relis le plan pis je connais toute l'histoire de

nouveau. Comme ça je me rappelle toute l'histoire et pis je peux directement avancer. Je dois pas tout le temps regarder cela.

Pour Léon, le redémarrage est difficile. Il y a eu peu d'éléments sur lesquels je pouvais enfin lui donner des retours positifs il y a une année.

Le fait qu'il prenne désormais du plaisir à une activité me semble essentiel.

Malheureusement pour lui, il a ensuite un peu laissé trainer sa rédaction, a bâclé la finition de son brouillon, a oublié son cahier pour le mettre au propre. Il s'est retrouvé en grand stress pour pouvoir écrire quelque chose de cohérent sur la fin et s'est retrouvé avec une légère insuffisance. Mais le début de son texte était intéressant et très correctement construit. Lors de l'entretien individuel pendant lequel je lui ai redonné son travail, j'ai pu confirmer son évolution et l'inviter à poursuivre l'effort, car il y a évolution.

Il y a une forme de timidité à se dire, une pudeur très adolescente chez Léon. Il lui faudra encore du temps pour oser sortir de sa coquille et se raconter, ce qui reviendrait à prendre en main sa situation.

7.3 Monika

Monika, d'emblée annonce qu'elle a utilisé des stratégies de mémorisation et d'apprentissage qu'on avait vues en classe.

M1- Ben j'ai appris ma géo.

O2 – Avec la méthode qu'on a vu en classe?

M2 - Oui.

O3 – Donc, il y avait 10 propositions et tu en as utilisées quelques-unes des ces propositions? T'as fais comment?

M3 – Ben en fait, j'ai utilisé 5 minutes le matin, ben enfin ouais, le matin. Après 5 minutes l'après-midi.

Ce qui a le plus changé chez elle, c'est qu'elle est mieux encadrée (elle est dans un foyer), fait mieux ses devoirs, est plus engagée dans l'école.

O20 – Globalement, ça va mieux à l'école, tu fais mieux tes devoirs, c'est extra. Est-ce que tu as l'impression qu'il y a des choses qui ont avancées.

M20 – Ben, la compréhension.

O21 – La compréhension. Par exemple quand on donne des explications sur quelque chose.

M21 – Oui. Enfin, j'arrive mieux à me concentrer qu'avant. Parce qu'avant, vous pouvez dire quelque chose, j'écoute pas.

Ensuite, nous parlons de ce qui s'est passé. Visiblement, les intentions de la grammaire est une chanson douce ne sont pas passée. Il n'y a pas encore eu de porte d'entrée dans ce chapitre. Dans cet extrait, la demande est simple. Il faut des éléments concrets, à apprendre, quelque chose de tangible.

O31 – Avant, avec les feuilles violettes, la grammaire est une chanson douce. Tu te souviens, il y avait l'histoire avec les noms, c'étaient les étiquettes partout, tu te souviens.

M31 - Oui, mais ça, j'ai pas capté.

O32 – Cela t'as pas encore capté? J'avais essayé de faire quelque chose spécialement sur la base de ce que tu avais dit. C'était pas que pour toi, parce que t'étais pas la seule à pas saisir ça. On est d'accord. Je me suis juste dit: il faut qu'on refasse un tour là-dessus. J'ai essayé de faire quelque chose avec une histoire.

M32 – Mais ça non plus j'ai pas non plus capté.

O33 – T'as pas capté

M33 – Non enfin oui, j'ai compris quelque chose, mais non.

O34 – Pas encore tout. Ça ne t'aide pas encore à les repérer ?

M34 – Non.

O35 – Par exemple le fait qu'un nom, c'est une étiquette qui nomme toute chose, ça te permet pas encore de les retrouver dans un texte.

M35 - Non.

O36 – T'arrives pas encore à voir ce que c'est qu'un adjectif.

M36 – Mais en fait ça serait mieux si on les apprenait sur des feuilles de grammaire, comme on faisait en 3e année.

O37 – Donc c'était pas encore la bonne méthode comme j'ai fait. Donc en 3ème année, ce que vous faisiez...

M37 – En fait, on avait des feuilles, et pis c'était noté toutes les exceptions et tous ceux à qui, hiboux joujoux poux et pis comme ça, pis après il fallait les apprendre.

O38 – Pis ça, il faudrait que ça soit un peu plus structuré encore.

Un élément ressort de manière nette. Lorsque je la questionne sur le sujet, et que j'essaie de voir comment elle réfléchit, il apparaît combien il est important que les élèves reformulent ce qui a été travaillé. Car sans cet outil d'appropriation, pas grand chose ne se passe.

O39 – Oui. Qu'on fasse encore des petits paquets bien limités: on apprend ça, pis ça, pis ça. Par exemple le dernier dossier sur le sujet, c'est du même ordre, qu'est ce qui est le sujet... tu sais à quoi ça sert?

M39 – Ouais.

O40 – C'est un truc qui passe?

M40 – Ben le sujet, c'est un verbe pis c'est le truc qui vient avant.

O41 – Ouais. Pis t'arrive à repérer comment est-ce qu'on le trouve ?

M41 – Ouais, plus ou moins.

Elle confirme ensuite qu'elle s'est découvert de nouvelles capacités de mémorisation et qu'elle en a été étonnée, notamment en géo. Elle se sent prête à utiliser ses nouvelles compétences dans d'autres matières, comme l'allemand et le vocabulaire de français.

M53 – Mais pour la géo, ça a bien marché comme j'ai appris. Ça m'a surpris. Enfin je sais

mieux ma géo!

O54 – Parce que jusqu'à présent t'arrivais pas à mettre ces choses-là dans la tête?

M54 – Non, depuis la 3e année.

O55 – Maintenant t'as vu que t'avais une tête qui fonctionnait bien. C'est extra.

M55 – Maintenant il faut que je m'entraîne pour le voc d'allemand. Ça c'est plus dur.

Ouf, je ne suis plus le seul à avoir vu les progrès des élèves en question.

7.4 Laurence

Laurence répondait par oui ou par non à mes questions. Lors de cette deuxième interview, j'ai laissé pas mal de silences, d'occasions de dire. Mais elle n'a pas pris la balle au bond, elle ne m'a rien dit qui laisse apparaître un sentiment de changement dans son rapport au français.

Pour conclure ces deuxièmes interviews, je ne peux que constater que les changements sont plus observables de mon point de vue que dans le discours des élèves. Mais ils mettent aussi en lumière qu'il n'y a pas lieu de pavoiser, de penser que la vapeur a simplement été renversée et que le train a déjà redémarré dans l'autre sens.

Remettre en confiance, combler les trous, tout cela prend du temps, et j'ai certainement eu trop vite l'impression de changements. Probablement que j'ai privilégié des signes qui étaient ténus. Il y a certainement des changements de fond, même si les compétences orthographiques immédiates restent apparemment les mêmes, pour trois des quatre élèves.

Mais tout de même, Monika semble vivre une révolution dans l'image qu'elle a d'elle-même. Elle réussira moins bien une évaluation de grammaire, parce qu'elle a dit que cela ne l'intéressait pas. Mais tout de même, il reste des messages forts et très encourageants pour moi. Il faut dire que dans son cas, les changements intervenus dans sa vie privée ont aussi contribué à fixer des exigences auxquelles elle a dû répondre. C'est l'addition de ces éléments qui est une réussite.

8 Synthèse et discussion

En quelque sorte, derrière ce travail de mémoire, il s'agissait d'avoir à l'école une action plus réfléchie, plus globale, ayant une portée efficace sur mes élèves, et notamment les élèves en échec. J'ai eu auparavant l'impression d'accomplir honnêtement ma tâche, même sans comprendre effectivement ce qui pouvait poser problème chez certains élèves

en difficulté et ne sans pouvoir donc atteindre d'objectifs ambitieux. Je me suis jusqu'ici cantonné à considérer la justesse de mes actions d'un point de vue didactique par l'acquisition de compétences minimales, voire plus chez les élèves ayant plus de facilité, évaluant l'efficacité de mon travail sur l'observation d'acquis diversement engrangés.

Ces efforts n'étaient pas inutiles, correspondent aux attentes habituelles, mais ne portaient pas de fruits avec les élèves en échec, car hors de leur portée.

En remettant l'ouvrage sur le métier (quel magnifique double sens!!), j'en reviens à favoriser des connaissances globales qui ne sont dès lors plus strictement scolaires, mais également opératoires hors de ce seul contexte institutionnel. Cela va vers une intégration des savoirs dans des objectifs globalisés et qui ne sont plus fractionnés. Il s'agit d'aller vers des individus considérés dans leur ensemble, et non plus comme des bons ou des moins bons élèves. Cela rejoint les préoccupations de Vianin (2009), évoqué précédemment, et de Keymeulen (2014) et les intelligences multiples dont je parle dans les conclusions.

Le fait d'avoir des entretiens, de me mettre à l'écoute des élèves, à leur poser des questions, suffit à montrer que je leur porte non seulement de l'intérêt, mais également que je pense fondamentalement qu'ils peuvent évoluer positivement, qu'il y a du changement possible.

C'est la première condition pour pouvoir les remettre au travail et leur permettre de le faire dans un esprit de réussite. Ces deux éléments réunis sont nécessaires à une amélioration. Ces entretiens m'obligent également à évaluer le travail effectué, notamment lorsque les résultats ne sont pas très probants. Je dois chercher des issues favorables, des stratégies gagnantes. Je n'ai pas des solutions ou des ateliers tout prêts, il faut prendre le temps de penser, de lire, de voir ce qui existe. Ce constat m'oblige également à faire évoluer l'image que j'ai de mes élèves, à l'affiner; partant de là, à modifier mon attente et mes exigences. Je favorise en cela leur évolution. Un élève construit aussi une estime de soi positive et convaincante, apte à l'apprentissage, dans le miroir que lui offrent les enseignants et les camarades de classe.

La métacognition permet de laisser tomber le défaitisme et de relancer une approche reprenant racine là où les élèves en sont restés.

Les entretiens fourmillent de petites remarques qui nous laissent voir ce qu'ils savent de l'endroit où ils sont, et donc le socle à partir duquel nous pouvons travailler. Ainsi, Claudio sait ce qui le bloque, connaît sa lenteur, sait ce qu'il maîtrise comme règles de manière autonome, comme ce qu'il peut mettre en oeuvre dans des exercices ciblés sur des

particularités. L'entretien m'a permis également de finir de le convaincre de sa valeur, de ses compétences, et de l'inviter à les mettre en oeuvre à l'écrit. Il m'a vu le regarder autrement. Enfin, il a pu constater qu'il y avait une issue pour lui avec à la clé une compétence réelle.

Léon est encore dans une situation qui lui apparaît sans perspective. Mais il est apparu clairement qu'il écrivait phonétiquement juste, qu'il découpait correctement les mots. Dans son sombre tunnel de l'échec en orthographe, il a pu constater que je n'avais pas de lui qu'une image d'un incompetent définitif en français, mais bien celle de quelqu'un qui peut prendre légitimement du plaisir à l'écriture. En poésie, il ne s'est pas lancé dans le premier atelier. Par pudeur? Parce qu'il croit ne pas pouvoir et ne pas savoir... Il reste accroché au mot qui a eu fait rire aux éclats, qui a eu plu: le kébab (ses personnages s'appellent kébab, ils mangent des kébabs, les véhicules sont des kébabs...) Toutes ses rédactions tournent autour de ce mot, comme une bouée de réussite. Il faut donc lui faire lâcher cette bouée, non pas pour l'envoyer se noyer dans un océan de mots, mais en lui trouvant de quoi lui faire un radeau et mettre ses pieds au sec.

Monika a de l'élan. Elle voit clairement ce qu'elle maîtrise, ce qu'elle veut, comment elle apprend, ce qu'elle ne sait pas. C'était éclairant pour moi la manière dont elle a défini sa compréhension mélangée des fonctions et des catégories. Le fait d'avoir mis le doigt dessus lui donne les moyens d'y mettre de l'ordre. Par contre, l'exigence d'un minimum de travail n'est pas remplie. Sa vie, compliquée par ailleurs, l'invite forcément à voir l'essentiel ailleurs. Alors quand elle n'a même pas envie de réfléchir et de fournir un effort dans le cadre d'une évaluation scolaire, elle ne le fournit pas, acceptant d'emblée la sanction d'une note insuffisante. Elle a constaté que, parfois, cela allait trop vite pour elle, qu'elle n'avait pas le temps de s'y plonger et de reconnaître les choses à apprendre, de se les approprier. La manière de les aborder, en collectif ou par des exercices, de manière frontale ou par travaux de groupe, lui a laissé le loisir de rester en-dehors, de ne pas s'y impliquer. Ce qui fait qu'elle ne construit pas le savoir nécessaire et le constate. Mais c'est la question du sens qui manque surtout: à quoi bon, pense-t-elle. L'écriture, quant à elle, lui est montée dans la main, et elle réussit au-delà de ses espérances. Il y a une valorisation d'elle qui fait que beaucoup de choses ont été gagnées cette année, je pense. C'est là que se trouvera peut-être le pas à faire: écrire plus juste, c'est être mieux comprise, c'est mieux maîtriser les processus d'écriture, c'est pouvoir aller plus loin dans la manipulation et la torture des mots. L'exigence orthographique est un plus pour la communication écrite. Et là, nous pourrions gagner la partie. Les travaux menés lui ont

fourni aussi des outils complémentaires pour sa capacité de mémorisation. Elle sait qu'elle peut savoir, si elle entreprend les choses avec conviction, avec sa méthode ou des bouts de trucs venus d'ailleurs. Elle a montré une jouissance forte lors du deuxième entretien à avoir pu mémoriser ce qui lui paraissait impossible de maîtriser pour une évaluation de géographie. Goaaaal, balle au centre, nous pouvons continuer le match.

Laurence est en sentiment d'échec, au sens large. Elle ne s'exprime pas sur l'orthographe. Elle connaît des règles, elle saurait les appliquer, elle voit certaines choses, elle n'en a pas capté d'autres (notamment le passé simple), mais cela n'a pas de consistance. Elle répond oui ou non aux questions, mais ne s'y engage pas. Le sens de ce que l'on fait ne lui apparaît pas: il s'agit juste de faire plaisir à d'autres, mais elle n'y voit pas encore d'enjeu pour elle-même. J'ai comme le sentiment qu'elle se sent abandonnée devant l'immense tâche, qu'elle baisse les bras parce qu'on ne lui montre pas suffisamment d'intérêt ni dans ses réussites et encore moins dans ses échecs. On n'ose pas la gronder, du fait de sa gentillesse et de sa conformité, alors c'est comme si elle n'existait pas dans l'échec. Il faudra aller la rechercher pour la relancer. Cela s'appelle peut-être du recadrage en systémique, je n'en suis pas sûr, mais il faut lui redonner de l'élan. J'ai l'impression de ne lui accorder de l'attention que quand elle est triste et que je peux la consoler. Probablement qu'il y a de l'attention à lui donner autrement... J'ai encore du travail pour voir et apprendre à voir.

Pour la suite, il y a à affiner les stratégies, les ateliers, les manières de fonctionner. Pour moi, j'ai à abandonner pas mal de matériel officiel d'enseignement, ainsi que des habitudes ou des croyances ancrées dans une pratique ancienne et consensuelle. Le débat de la dictée est clos, mais je n'ai pas encore réussi à démêler et à reconstruire une approche du vocabulaire et de son apprentissage qui puisse être efficace. Les méthodes que j'emploie pour la conjugaison sont anciennes, faute d'avoir trouvé une nouvelle manière de faire. Quoique, j'ai abordé le subjonctif au travers du livre d'Orsenna (2004), et si la méthode n'est pas révolutionnaire pour l'apprentissage de la construction des verbes et notamment des irréguliers, j'ai eu le sentiment d'innover dans l'approche de son utilisation.

Je pourrai aborder les nouveaux manuels de français MMF (Mon Manuel de Français) avec un autre regard. Pour l'instant, je n'y ai pas trouvé grand intérêt, mais je sais où j'ai repéré qu'il y a des approches qui pourraient aller dans le sens recherché. Toutefois, j'en

suis à les trouver noyées dans des ateliers ne me permettant pas de discerner ces qualités-là.

Ce qui m'apparaît encore comme choquant, c'est le nombre d'élèves qui sont en-dessous de deux écarts-types en lecture. Je ne m'en suis pas encore relevé. Nous sommes en-dessous des normes. Si je prends le niveau CM2 français (pour tenir compte de la précocité des apprentissages en France), je devrais avoir environ 8% d'élèves avec 2 écarts-type. Or, en ayant trois élèves avec un résultat en-dessous, même largement, de 80 mots correctement lus par minute, cela me fait près de 15% d'élèves... Soit le double.

Il y a là un mystère auquel je n'arrive pas à répondre.

Il faudrait que je puisse étayer ce score avec d'autres classes, pour vérifier s'il s'agit d'une spécificité de ma classe, de mon collège ou de la région.

Mais je n'ai pas de quoi élaborer de quelconques hypothèses dans l'immédiat.

9 Conclusions:

A la fin de l'année scolaire, il est évident que je nourrirai des regrets: celui de n'avoir pas su avant que faire, comment engager quels chantiers pour répondre aux difficultés des élèves en situation d'échec, comme celui de savoir comment répondre aux élèves qui avaient des capacités métacognitives de bonne facture, pour pouvoir les faire avancer plus loin.

J'ai des regrets pour eux, mais sans l'ombre d'une culpabilité. Il m'aura simplement fallu le temps de découvrir et d'approfondir mes connaissances dans ce domaine.

Le travail de ce mémoire m'est apparu d'abord comme un fardeau et un danger. Le danger de m'y perdre, d'y laisser des plumes, le risque de vivre un épuisement professionnel, avec en parallèle un emploi à plein temps à assumer.

Mais à ce stade, je ne boudrai pas non plus mon bonheur d'avoir appris quelque chose d'inattendu et de motivant.

En effet, les acquis ne se situent pas dans une méthode didactique, une dissection plus pertinente des savoirs. Ils se situent plutôt dans l'établissement d'une autre relation aux élèves, d'une autre manière de les amener à comprendre et à apprendre.

Alors que ce choix de traiter des difficultés en français m'apparaissait au départ comme un

souhait d'approfondir un thème intéressant abordé lors de mes deux premières années de formation du MAES, et sur lequel je souhaitais revenir, densifier mon savoir, faire des liens, des expériences, des tentatives, pour mettre tout cela au bénéfice immédiat de mes élèves, j'ai atteint un niveau de réflexion qui est autre.

L'intérêt majeur de ce mémoire aura été de m'amener à effectuer mes démarches de remédiation avec les élèves, de trier par le biais de leur propre jugement ce qu'il s'agissait de faire et de m'appuyer sur eux pour proposer des pistes. Ce qui me paraît désormais tellement évident, mais qui ne l'était pas au départ.

J'ai touché à une colonne vertébrale de réflexion sur les difficultés que rencontrent certains élèves à l'école.

Comme le dit si bien la théorie systémique: lorsqu'il y a un problème scolaire, c'est à l'école que se trouve la solution (Curonici, Joliat & Mc Culloch, 2006).

Et est sorti du brouillard un concept déjà effleuré du doigt: la métacognition. Présenté comme une approche, désormais pour moi une question centrale et première à la fois.

Pas magiques, les garde-fous déployés par les auteurs des ouvrages concernés sont suffisamment éloquents. Il faut explorer plus loin, avant et après, à gauche et à droite, en parallèle.

Mais un bel outil quand même: l'invention pour moi de l'électricité en pédagogie, en même temps que celle du moteur, de l'ampoule et du corps de chauffe. Quelque chose d'essentiel qui ne remet pas en cause l'invention du phonographe, mais la complète. Les applications concrètes sont déjà multiples ou encore à créer, inventer et peaufiner...

La métaphore me convient, à condition d'en exclure le risque d'électrocution. Je ne vois vraiment pas en quoi il consisterait.

Pour être plus concret, il y a des interventions précises à mener. Par exemple, pour Claudio, nous avons d'abord décanté des observations et mené un premier travail de fond lui permettant d'imaginer qu'il a une capacité autre que celle qu'il a cru avoir jusqu'à présent. Il peut désormais être relancé dans un travail avec un spécialiste, en orthophonie probablement, pour aborder la problématique de sa lenteur d'écriture et de lecture. Il pourra peut-être lâcher les blocages qui sont les siens et récupérer des outils encore plus concrets pour mieux s'approprier l'orthographe. C'est ici que je parlerai d'une dégauchisseuse, d'une perceuse à colonne ou encore d'une varlope, sachant que

l'utilisation abusive et répétée de noms d'outils, ma foi plaisants à l'oreille, résulte d'un pari avec mes camarades de MAES.

Concrètement, après l'entretien d'orientation de fin d'année avec sa maman et lui-même, il avait été convenu que je donnerais mon avis sur ce qui pouvait être fait pour Claudio. La maman et Claudio étaient d'accord sur le principe. Je leur ai écrit le 1er mars 2014, les enjoignant à prendre contact avec le Service Psychologique pour Enfants (SPE), puisque c'est à l'autorité parentale de le faire, et de demander un entretien avec une orthophoniste. J'ai bon espoir que Claudio reçoive dès lors un soutien approprié pour sortir de sa difficulté concrète, et puisse à l'avenir mieux déployer son magnifique potentiel en langue française.

En ce qui concerne l'école, ou mon collège plus particulièrement, il y a lieu de se poser des questions: avoir autant d'élèves qui sont en déficit en lecture et en orthographe pose un problème de fond. Nous sommes complètement en-dessous des normes de ROC, par exemple. Que se passe-t-il, pourquoi des apprentissages ne semblent pas être menés correctement, pourquoi des élèves perdent aussi facilement pied? Un élément clé que j'ai mentionné plus haut sous le point 2.3.4, décrit par John Hattie (2013), est la bienveillance des enseignants, et partant leur sentiment d'aptitude, leur bien-être. Y aurait-il de l'eau dans le gaz dans ce tuyau-là?

Bienne a été une ville particulièrement étudiée pour son très haut taux d'enfants envoyés en classes spéciales. Comme le mentionne Lise Gremion (2012), le pourcentage des élèves suivant une scolarité séparée est de 3 à 4% en moyenne cantonale bernoise. Ce taux est passé de 5,9% en 1998-1999 à 10,3% en 2008-2009. Cette augmentation est due probablement à une manière de dépister des difficultés inexistantes, inhérentes parfois à la provenance culturelle des enfants (souvent issus de mouvements migratoires), incluant des enfants simplement moins développés parce que plus jeunes; et probablement parce qu'il y avait une disposition particulière du corps enseignant à surutiliser la possibilité d'extraction d'élèves de leurs classes. Cette manière de faire permet de se libérer de diverses contingences liées à la gestion d'élèves plutôt réactifs et le besoin d'une pédagogie individualisée à mener pour les accompagner. Cet état de fait était aussi évoqué dans un cours du MAES par Peter Walther, préposé à «Ecole et Sport» de la Ville de Bienne, et Magali Clénin, en charge de l'enseignement spécialisé dans ce même office. Il y a là des hypothèses et aussi des considérants sur certains collèges ou enseignants qui se discutent d'ailleurs dans les salles des maîtres. Je suis loin d'avoir un regard pertinent

et complet, mais il y aurait peut-être là un début d'explication sur ce qui pourrait constituer un sérieux croc-en-jambe exercé sur certains élèves. Pourtant, je n'y porterai pas plus d'énergie et d'attention. Ce serait la meilleure manière de se sentir impuissant et de se déresponsabiliser du fait présent: des élèves en difficulté avec l'orthographe. Au risque de me répéter, s'il y a un problème à l'école, c'est à l'école que se trouve la solution (Curonici, Joliat & Mc Culloch, 2006).

Je peux également commencer à porter un regard sur la pertinence de certains choix et avoir une attitude réflexive sur ce que j'ai fait: il me semble assez clair qu'une analyse systémique simple montre que j'ai mis en place un système d'apprentissage avec un fort paradoxe de l'aide induit pour mes élèves. J'ai eu à coeur d'organiser des cours, des moments d'apprentissage, j'ai pris beaucoup de temps pour corriger des écrits, pour répertorier des erreurs d'orthographe et apporter systématiquement des moments de retour sur les règles et leur résolution. Mais, dans ce même temps, plus j'en faisais, moins certains élèves ont travaillé. A quoi bon fournir quelque chose, se sont-ils dit, si c'est le prof qui nous démêle cela. J'ai donc pris à ma charge une partie du travail que les élèves auraient dû fournir.

A posteriori, même si certaines stratégies peuvent être maintenues et reconduites, elles devraient être mises de manière plus forte entre les mains des élèves. Il y a là probablement une histoire de confiance dans la méthode. Sans doute qu'elle n'avait pas encore fait ses preuves dans ma tête, et que je n'ai pas osé la remettre dans les mains (et dans la tête également) de mes élèves, préférant garder un contrôle fort sur le déroulement et le développement des opérations.

Un élément qui restera comme un passage majeur à réitérer, c'est celui des entretiens avec les élèves. C'est difficile à manier correctement pour éviter de faire les questions et les réponses, pour laisser vraiment de la latitude aux élèves, pour vraiment les écouter, pour mettre la matière à leur portée, là où ils sont. Mais c'est tellement riche, et amène probablement des voies et des résultats insoupçonnés, en réveillant leur autonomie, leur confiance en eux, en donnant des pistes concrètes de travail. Le premier pas est d'avoir confiance dans la compétence des élèves... C'est en bonne voie.

Pour aller plus loin également dans la manière de travailler, je me rends compte que les ateliers mis en place étaient un peu secs, rigides. Vive le pain complet, bien nourrissant avec plein d'oméga 3 ou je ne sais quoi. Mais c'est quand même meilleur avec un peu de

confiture ou si on y dépose un petit radis râpé avec du sel et de la ciboulette baignant dans un peu de séré, selon son goût.

J'ai donc à améliorer la manière dont j'ai conduit les ateliers et notamment le côté animation.

Sur la nature des activités à mettre en place, quelques idées suivent déjà. Il se fait jour une dimension: celle de l'exigence de travail, celle du labeur que constitue l'appropriation de l'orthographe. Au point 5, dans les aspects théoriques indiqués en E, Brissaud et Cogis (2011) parlent d'activités qui engagent intellectuellement. Cela rejoint la notion d'effort, d'investissement, de plongeon dans l'activité. Ce n'est pas la franche rigolade superficielle, la motivation par l'amusement de la galerie. Nous sommes dans une notion de travail. En cela, comme je l'ai relevé, je suis plutôt entré dans le domaine des soins apportés à des élèves en mal d'orthographe, alors qu'il y a bel et bien une dimension d'exigence à amener. Certes, les activités doivent encore être développées, mais ma position devra être plus claire en terme de ce qui est à accomplir pour aboutir à un résultat. Elle pourra aussi être plus claire, car désormais je suis davantage convaincu par ce que je fais et ce que j'en attends.

En ce sens, je retiens différents éléments de la conférence de M. Renaud Keymeulen (2014) sur les intelligences multiples, suivie lors de la journée syndicale des enseignants du Jura bernois. En appliquant la théorie de Gardner, la coopération et les jeux-cadres de Thiagi (Hourst & Thiagarajan, 2012), j'ai des pistes intéressantes sur ce que pourraient devenir mes prochains ateliers de remédiation.

Il s'agit aussi d'alléger quelque peu la montée à l'alpage de la maîtrise du français, en enlevant quelques cailloux inutiles du sac et en permettant de regarder le paysage.

C'est-à-dire que les apprentissages doivent et peuvent sortir d'une certaine sécheresse, pour être réalisés de manière plus anodine, au détour de l'utilisation de la langue. S'il y a transpiration dans la montée, il n'est pas nécessaire d'attendre d'être en haut pour profiter de la vue. Le plaisir de l'apprentissage doit être une donnée.

Ainsi Keymeulen (2014) parle de faire des liens pour une bonne mémorisation, un mode de fonctionnement qui met en action, un discours sur l'intelligence d'action, et notamment l'intelligence intrapersonnelle qui ressemble furieusement à la métacognition, faire appel à la dynamique de groupe, à l'intelligence kinesthésique et le besoin de bouger, à transformer les produits pour qu'ils aient un impact visuo-spatial, à travailler sur le cadre pour l'intelligence environnementale, des activités d'observation pendant lesquelles les enfants se construisent, s'épanouissent et se prennent en charge, et encore des pistes

assez concrètes d'animation. J'ai trouvé des pistes pour des compléments qui permettront de mettre de la confiture sur mon pain complet, ou des lardons dans mon Plain in Pigna (il faut parler romanche pour comprendre celle-là, et sa destination est particulière....).

Le tout étant de continuer coûte que coûte de monter, de progresser, avec tout le monde, y compris ceux qui ont des cloques et des souliers trop petits, y compris en passant par des chemins plus faciles, moins pentus....

Et hop, deux miches de pain sur la planche.

PS: J'espère que vous n'aurez pas d'indigestion avec toutes ces métaphores culinaires.

10 Bibliographie

Dubet, F. (1991). *La galère: jeunes en survie*. Paris: Fayard.

Brissaud, C. Cogis, D. (2011). *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui?* Paris: Hatier.

Balas A., Barth B.-M., Brissaud R., Cèbe S., Chauveau G., Cormier P., Doly A.-M., Jamet F., Legros D., Maître E., Zakhartchouk J.-M. & Zerbato M.-T., (2006). *Apprendre et Comprendre, Place et rôle de la métacognition dans l'aide spécialisée* (pp.83-124). Paris: Retz.

Bourdieu, P. (1979). *La distinction, Critique sociale du jugement*. Paris: Les Editions de Minuit.

Büchel, F. P. & Paour, J.-L. (2005). Déficience intellectuelle: déficits et remédiation cognitive. *Enfance*, 3, pp. 227-240.

CHU Grenoble & CHU Montpellier. (2006), *ROC Repérage Orthographique Collectif*, Grenoble et Montpellier: UPMF et CHU.

Curonici, C., Joliat, F. & McCulloch, P. (2006). *Des difficultés scolaires aux ressources de*

l'école. Un modèle de consultation systémique pour psychologues et enseignants.
Bruxelles: De Boeck.

Cyrulnik B. & Seron C. (dir.), (2004). *La Résilience ou Comment renaître de sa souffrance.*
Paris: éd. Fabert, coll. «Penser le monde de l'enfant».

Doly, A.-M. (2006). *La métacognition : de sa définition par la psychologie à sa mise en oeuvre à l'école.* In G. Toupiol et al., Apprendre et comprendre. Place et rôle de la métacognition dans l'aide spécialisée (pp.83-124), Paris: Retz.

Eckmann-Saillant, M., de Rham, G. & Bolzman, C. (1994). *Jeunes sans qualification: trajectoires, situations et stratégies.* Les Editions IES.

Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. *The nature of intelligence*, 12, 231-235. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Fleury, I., Matthey, G. & Ouevray M. (2013). *La métacognition, Travail pratique pour le cours de «Déficience Intellectuelle», MAES 1114*, Bienne: HEP-Bejune.

Gremion, L. (2012). *Les coulisses de l'échec scolaire.* Thèse en sciences de l'éducation. Université de Genève.

Haas, G. & Maurel, L. (2009). Les ateliers de négociation graphique. *Langage & pratiques*, 43, 70-80

Hattie, J. (2013). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement.* Routledge.

Hourst, B., & Thiagarajan, S. (2011). *Modèles de jeux de formation: Les jeux-cadres de Thiagi.* Paris: Editions Eyrolles.

Hourst, B., & Thiagarajan, S. (2012). *Jeux à thème de Thiagi: 42 activités interactives pour la formation.* Paris: Editions Eyrolles.

Jaffré, J.-P. (1999), *Le conservatisme orthographique*, in R. Honvault L'Orthographe? C'est pas ma faute. Paris: Ed. Panoramiques.

Keymeulen, R. (2014), *Trouver des solutions à ses difficultés avec les intelligences multiples*. Conférence de la 14e journée des enseignants du SEJB, Salle de la Marelle, Tramelan.

Lecomte, J. (1998). *Lev Vygotski (1896-1934). Pensée et langage. Sciences humaines*, 81, 41-43.

Müller, C. et Messmer, S. (2011) *Les enfants difficiles: sortir de l'impasse*: Manuel pratique de Child Coaching, Paris: Editions Dangles.

Oeuvray M. (2005). *Jeunes décrocheurs: quelles causes, quels remèdes? Mémoire*. Neuchâtel: Université de Neuchâtel, Institut de sociologie.

Orsenna, E. (2001). *La grammaire est une chanson douce*. Paris: Ed. Stock.

Orsenna, E. (2004). *Les chevaliers du subjonctif*. Paris: Ed. Stock.

Orsenna, E. (2007). *La révolte des accents*. Paris: Ed. Stock.

Orsenna, E. (2009). *Et si on dansait?* Paris: Ed. Stock.

Orsenna, E. (2013). *La fabrique des mots*. Paris: Ed. Stock.

Reid, G. (2010). *Enfants en difficulté d'apprentissage: intégration et styles d'apprentissage*. Bruxelles: Ed. De Boeck.

Vianin, P. (2009). *L'aide stratégique aux élèves en difficulté scolaire: Comment donner à l'élève les clés de sa réussite?* Bruxelles: De Boeck.

