



HAL
open science

La création d'un journal de classe en CE2

Lucie Hamann

► **To cite this version:**

| Lucie Hamann. La création d'un journal de classe en CE2. Education. 2019. dumas-02289887

HAL Id: dumas-02289887

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02289887v1>

Submitted on 17 Sep 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Académie de Paris



Année universitaire 2018 - 2019

Master MEEF
Mention 1^{er} degré
2^{ème} année

Le journal scolaire permet-il de donner du sens à certains apprentissages ?
Cas pratique : la création d'un journal de classe en CE2

Présenté par : Lucie Hamann

Encadré par : Marie-Elise Hunyadi

Mots clés : journal scolaire, écrits libres, production d'écrit, démarche de projet

TABLE DES MATIERES

Introduction

Partie 1 : la production d'écrit à l'école

A) ce que disent les programmes

B) les enjeux de l'écriture à l'école

C) les difficultés chez les élèves

1. Le brouillon : un outil d'aide à l'écriture ou une charge supplémentaire pour les élèves ?

2. La rupture entre le langage oral et le langage écrit

Partie 2 : le journal de classe comme outil de sens et d'aide aux apprentissages

A) Le texte libre comme moyen de donner envie d'écrire ?

1. Célestin Freinet : l'instituteur engagé

2. Les écrits libres : donner de la valeur à la pensée et aux écrits des enfants

B) Le journal de classe : un outil de communication et d'expression personnel et collectif

1. Le journal scolaire : apprendre et créer ensemble

2. Les avantages pédagogiques du journal scolaire

C) La démarche de projet : donner du sens aux apprentissages

1. Définition de la « démarche de projet »

2. Les origines de la démarche de projet

3. L'erreur : un outil indispensable dans la démarche de projet

Partie 3 : la création d'un journal dans ma classe de CE2

A) Déroulement du projet : mise en place des thèmes et des phases d'écriture

1. La mise en œuvre du projet

2. Les différentes phases de production des textes pour le journal

B) Analyse des éléments d'enquête de terrain : le journal de classe a-t-il permis de donner du sens à certains apprentissages ?

1. Les questionnaires

2. les entretiens

3. Les travaux des élèves : les brouillons

C) Bilan du projet : retour réflexif sur ma pratique de classe

INTRODUCTION

Au sein de ma classe de CE2, j'ai constaté, dès le début de l'année que le rapport de certains élèves à l'écriture est plus contraignant que plaisant, notamment à cause du fait que cet apprentissage complexe est encore en construction. En effet, n'étant pas des scripteurs expérimentés, les activités d'écriture et surtout de copie et de production sont parfois fastidieuses.

S'agissant d'un enseignement central et obligatoire de l'école élémentaire, je me suis demandée ce qu'il fallait faire pour amener les élèves à avoir envie d'écrire, à utiliser la production d'écrit pour raconter des histoires, décrire des événements, etc. L'écriture s'utilise depuis sa création pour communiquer, faire passer des messages, garder une trace. Aujourd'hui, elle est omniprésente notamment grâce aux technologies, mais au-delà de son intérêt communicationnel, elle m'a permis plus jeune, en plus de la lecture, de pouvoir m'évader, d'imaginer et, je crois que ce sont des activités importantes qui nourrissent les enfants. C'est de là qu'est venue cette envie de créer avec eux un journal de classe, en souhaitant également développer leur curiosité à l'égard de ce médium et de sa production. Je pense que mon rôle, en tant qu'enseignante est d'amener les élèves à se poser dans un premier temps des questions sur l'intérêt de l'écriture, comment et pour quoi on l'utilise, en lien avec un projet plus ambitieux qui donnerait du sens à cet apprentissage en particulier.

C'est donc à travers ce projet de création de journal de classe que j'ai souhaité répondre à ces questions.

Le journal est un outil de communication et d'expression. Les journaux de presse écrite font part des événements qui se passent dans le monde tout en essayant de garder un point de vue objectif. Ce n'est pas ce que j'ai voulu faire avec mes élèves. J'ai cependant souhaité garder la forme du journal comme outil de communication pour et par les élèves qui peut être partagé à l'intérieur de l'école et de la classe comme à l'extérieur avec les parents. Néanmoins, l'objectif premier du journal scolaire est de donner du sens à certains apprentissages dits traditionnels. À travers ce projet de classe et grâce à sa diffusion, les élèves sont amenés à s'intéresser d'une part, aux aspects formels du texte comme la grammaire, l'orthographe, la syntaxe et, d'autre part, aux connaissances et à la culture propre de l'écrit à travers notamment la diversité des textes, leurs intérêts et leurs objectifs (à qui on s'adresse, pourquoi on écrit). En effet, les élèves comprennent progressivement que la création d'un journal demande du travail et de la rigueur si les textes veulent être lus et compris de tous, tout en gardant le style propre à chaque texte ; je parle ici du style d'écriture de chaque élève mais aussi du genre du discours (argumentatif, narratif, explicatif etc.).

Le journal scolaire est un outil utilisé aujourd'hui aisément dans plusieurs établissements à tous les niveaux et qui permet aux enseignants et élèves d'apprendre et de travailler sur plusieurs domaines autour d'un projet commun. Il apparaît grâce à Célestin Freinet. Précurseur des écrits libres, il a insufflé dans ses classes au 20e siècle, une nouvelle façon de penser l'enseignement et la pédagogie. Le journal de classe permet selon lui de favoriser l'engagement, la motivation des élèves sur le long terme, d'apprendre à travailler en groupe et de prendre des décisions collectives tout au long de sa confection.

Dans une société où les médias sont omniprésents, des chercheurs et pédagogues se sont intéressés à la relation entre l'école (temps long) et les médias (l'instantanéité). Les médias font, aujourd'hui, partie intégrante de notre quotidien et de celui des enfants. Il me semble donc important de les envisager avec les élèves pour leur apprendre aussi à s'en servir dans une logique d'éducation aux médias et à l'information.

La création d'un journal dans ma classe de CE2 serait surtout liée à la production d'écrit et me permettrait d'observer si ce projet change leur regard sur l'écriture en tant que moyen de communication, d'expression et de plaisir, en les rendant acteurs de cet outil qui est généralement extérieur à l'école. Un des objectifs est qu'ils s'approprient le journal à leur manière et en fassent un moyen d'expression personnel et collectif en lien avec les apprentissages qui leur sont essentiels pour créer un journal : l'écriture, la lecture, le travail en groupe, l'esprit critique.

Bien que pour Freinet les écrits libres soient la base du sens donné à tous les apprentissages, je me suis demandée, à travers mon projet, **comment la création d'un journal de classe permet de donner du sens aux apprentissages suivants : la production d'écrit, la grammaire et l'orthographe ?**

Partie 1 : la production d'écrit à l'école

A) Ce que disent les programmes

Le domaine de l'écrit est présent dès le cycle 1 et y a toute sa place. En effet, les programmes de 2016 expliquent « qu'à travers des activités, dès la petite section, les élèves ont recours à des écrits, choisis et valorisés par l'enseignant, avec lesquels ils entrent peu à peu en familiarité. » Les enfants ont déjà des représentations qui tendent à évoluer et « découvrent peu à peu les usages de l'écrit et leurs fonctions. Les activités de lecture et d'écriture par l'enseignant permettent de rendre visible cet univers aux enfants. Ils découvrent progressivement le principe alphabétique et la transformation de l'oral à l'écrit en s'essayant à l'écriture, en fin de cycle 1. ». L'enseignant est aussi amené à travailler avec ses élèves sur les relations entre l'oral et l'écrit pour qu'en cycle 2, les élèves comprennent « l'articulation et les différences entre le flux de l'oral et les unités distinctes de l'écrit. »

Les programmes 2016 du cycle 2 rappellent que l'écriture est en relation avec toutes les disciplines du français (le langage oral, la lecture et l'étude de la langue) mais également avec tous les enseignements dispensés à l'école. L'écriture se veut être présente et utile autant en français qu'en sciences, qu'en histoire ou en mathématiques et c'est pour cela que l'on y met l'accent en cycle 2 et qu'on l'approfondit au cycle 3 comme outil d'aide à la réflexion.

L'écriture se compose de différentes pratiques : la copie, la production d'écrit, la dictée de mots et de phrases, la rédaction de réponses en lien avec la compréhension de l'écrit.

Les attendus de fin de cycle 2 concernant l'écriture sont :

- copier ou transcrire, dans une écriture lisible, un texte d'une dizaine de lignes en respectant la mise en page, la ponctuation, l'orthographe et en soignant la présentation.
- Rédiger un texte d'environ une demi-page, cohérent, organisé, ponctué, pertinent par rapport à la visée et au destinataire.
- Améliorer un texte, notamment son orthographe, en tenant compte d'indications.

L'écriture est donc approfondie au cycle 3 afin d'amener les élèves à penser l'écriture comme outil d'aide à la réflexion et les préparer dans le même temps aux années du collège. Les attendus de fin de cycle 3 expliquent que :

- les élèves doivent être capables d'écrire un texte d'une à deux pages adapté à son destinataire.
- après révision, obtenir un texte organisé et cohérent, à la graphie lisible et respectant les régularités orthographiques étudiées au cours du cycle.

Les programmes ne cessent d'évoquer le sens à travers l'écriture et notamment la production d'écrit. En effet : « les textes écrits par les élèves doivent être porteurs de sens et rédigés dans un contexte motivant qui les amènent à avoir envie d'écrire, de raconter, de décrire, d'exprimer quelque chose selon une thématique précise, de manière plus libre ou dans des situations quotidiennes intégrées aux séances d'apprentissage. » (Eduscol, programmes du cycle 2, français, écriture)

B) Les enjeux de l'écriture à l'école

Les enjeux liés à la production d'écrit sont nombreux et essentiels pour comprendre et aborder cet apprentissage avec les élèves de manière positive et bienveillante.

Pour Carmen Strauss-Raffy (maître de conférences en sciences de l'éducation), l'écriture est un enjeu démocratique. À travers son article « Écrire à l'école, un enjeu démocratique », elle évoque le fait que l'écriture est partout dans notre vie et que son apprentissage à l'école est indispensable. Apprentissage souvent difficile pour les enseignants et les élèves car nous apprenons d'abord à parler dans notre contexte familial, par imitation, alors que l'apprentissage de l'écriture se fait exclusivement à l'école dès la maternelle. Il y a donc une contextualisation très forte de l'apprentissage de l'écriture à l'école. (Strauss-Raffy, 2007).

Cependant, ses propos peuvent être nuancés par les travaux de Bernard Lahire sur l'acculturation à l'écrit. Dans son livre « *La raison scolaire. École et pratiques d'écritures, entre savoir et pouvoir* », il s'interroge entre autre sur la place de l'écrit à l'école en corrélation avec le milieu social des élèves. Il évoque justement que l'école, comme lieu spécifique, est inhérente à l'existence des savoirs scripturaux. Nous avons à faire à l'écrit partout, tout le temps (les programmes scolaires, les consignes, les exercices etc). Les difficultés d'expression écrite des élèves viennent de leur incapacité à prendre du recul par rapport à leur propre production. En effet, pour réaliser un récit, par exemple, l'élève doit prendre conscience de son activité langagière, ce qui n'est pas encore possible à faire pour un enfant de 8 ans. (Lahire, 2008)

Jean-Pierre Astolfi (professeur et chercheur en didactique des sciences de l'éducation) ajoute même que la production d'écrit pour les élèves de primaire mais aussi du collège est particulièrement complexe car ils ont plus d'un obstacle à gérer. En plus de l'activité d'écriture en elle-même qui est encore difficile pour certains, les élèves sont censés trouver les idées, les organiser en paragraphes, faire attention à la syntaxe et au milieu de tout cela, corriger l'orthographe.

Sur le terrain, on observe les inégalités entre les élèves dans la pratique de lecture et d'expression ou de production écrite (qui sont étroitement liées).

Même si l'on côtoie beaucoup l'écrit à l'école, certains élèves, dans leur cadre familial vont se familiariser à cette culture de l'écrit bien avant de la rencontrer à l'école : « dans les familles, où la culture livresque est absente, où les activités culturelles scolairement rentables sont inexistantes, la réussite scolaire de l'enfant dépend dans ce cas plus directement de la culture écrite scolaire [...] » (Astolfi, « L'erreur, un outil pour enseigner », 1997). Cela revient à dire que les enfants ne sont pas tous égaux face à l'écrit et que certains peuvent en arrivant à l'école être déjà familiarisé à ce domaine. Cependant, l'école apprend à tous les élèves les techniques et les différentes modalités de l'écrit (la différence entre l'oral et l'écrit, les genres du discours, les types de textes etc) pour amener progressivement les élèves à se distancer des pratiques langagières afin d'acquérir un rapport réflexif.

L'écriture revêt différentes dimensions : sociales, identitaires, cognitives et thérapeutiques.

Les dimensions identitaires et thérapeutiques viennent lorsque l'enfant a automatisé le travail de transcription graphophonétique, a compris l'utilité de l'écriture et l'utilise pour donner sens à quelque chose de privé voire d'intime pour lui. Selon Carmen Strauss-Raffy, la maîtrise de l'écrit permet de transformer des situations douloureuses, en prenant du recul sur notre pensée. Le fait de poser les mots à l'écrit créé une certaine distance, ce qui n'est pas encore le cas en CE2, les élèves n'étant pas encore des scripteurs expérimentés. De plus, le besoin du recours à l'écrit se veut être progressif.

Bien qu'une pratique bienveillante et positive permet d'aborder ces enjeux plus sereinement, il existe plusieurs difficultés pour les élèves en plus de l'automatisation du geste graphomoteur : le rapport de l'enfant à l'écriture, l'usage du brouillon ainsi que la rupture entre langage oral et le langage écrit.

C) Les difficultés chez les élèves

La première difficulté est le fait que l'écrit évoque des événements qui ne sont plus présents lorsqu'on raconte un souvenir. Ce qui demande de se remémorer, se rappeler pour transcrire ensuite. Il peut également évoquer des événements absents, lorsqu'on doit imaginer une histoire par exemple. L'écrit demande ensuite d'être explicite, que ce soit pour soi à travers la relecture et la compréhension de ce que l'on a écrit ou pour les autres qui doivent être en mesure de comprendre ce qui a été écrit (Strauss-Raffy, 2007).

1. Le brouillon : un outil d'aide à l'écriture ou une charge supplémentaire pour les élèves ?

Les élèves de cet âge là sont amenés à gérer une autre difficulté qui est celle de la relecture et donc de l'usage du brouillon. En effet, les jeunes élèves écrivent sans se relire. Pour eux, la relecture signifie « relire son texte » au sens premier du terme.

La place du brouillon est souvent absente tant pour les élèves que dans l'enseignement qui, malgré sa place dans les programmes scolaires, n'est pas enseigné explicitement, mais demande pourtant des compétences essentielles et diverses. Le brouillon est donc souvent vu et vécu par les élèves comme un échec ou une incompétence (Yves Reuter, 2002). Les programmes explicitent d'ailleurs l'importance de la place du brouillon dans l'apprentissage de l'écriture. Cela nécessite tout un travail pour qu'ils puissent apprivoiser leur rapport à ce qu'ils écrivent mais aussi pour qu'ils puissent l'améliorer. Cela rejoint ce que dit Carmen Strauss-Raffy dans son article : « la pensée vient en écrivant et l'écriture n'est pas une transcription de la pensée déjà préformée. » Cette idée n'est pas partagée par tout le monde, dont Jean Ricardou (professeur, écrivain et théoricien du nouveau roman) qui pense, au contraire que lorsqu'on écrit, on sait déjà ce que l'on va écrire, car la pensée modélise en amont. Si l'on se rapproche de l'idée de Strauss-Raffy, le brouillon a toute son importance.

Martine Alcorta (maître de conférences en psychologie) développe cette notion de brouillon en expliquant, dans un premier temps que la maîtrise de l'écrit est bien plus complexe que seulement connaître et savoir tracer les lettres de l'alphabet. Elle suppose une construction de nouvelles compétences langagières et une connaissance d'une culture de l'écrit. Aujourd'hui, tout discours oral repose bien souvent sur l'utilisation de l'écrit, qui permet de structurer sa pensée. Le brouillon est considéré comme un « instrument psychologique » qui offre une construction et une réorganisation des capacités internes de l'élève. (Alcorta, « Utilisation du brouillon et développement des capacités d'écrit », 2001). À l'école primaire, la nécessité du brouillon n'est pas acquise d'emblée. Les élèves se précipitent d'ailleurs sur leur texte comme ils pourraient le faire à l'oral. Le travail de l'enseignant est de leur faire comprendre que le rythme de l'oral n'est pas le même que celui de l'écrit. L'écriture demande du temps, plus de réflexion, de retour en arrière. Martine Alcorta explique que c'est la mise en place du premier jet qui ouvre la possibilité de plusieurs autres jets avant le texte définitif, et c'est bien cette attitude que tout enseignant veut instaurer chez l'élève : éviter qu'il ne se précipite dans son texte et l'amener à reprendre, réviser, corriger, planifier. C'est donc bien l'enseignant qui va créer la nécessité du brouillon chez les jeunes élèves. (Alcorta, 2001)

Pour les chercheurs, le brouillon est conçu comme un outil que les élèves peuvent utiliser pour construire ce qu'ils ont dans la tête, pour maîtriser et contrôler le processus même d'écriture. Le rôle du brouillon évolue à mesure que l'élève grandit. Progressivement, le brouillon va devenir un vrai outil pour écrire mais dépend de la nature de la tâche d'écriture.

À travers ses enquêtes sur des élèves de 10-11 ans, 13-14 ans et 16-17 ans lors d'une tâche de production d'écrit, Martine Alcorta dégage deux types de brouillon :

- **le brouillon linéaire** : c'est un brouillon qui présente peu de différences avec le texte final, il est entièrement rédigé et peut faire éventuellement l'objet de quelques révisions et

réécritures, mais qui restent très locales. C'est ce qu'on voit beaucoup chez les élèves de l'école primaire. En effet, sur le terrain, nous avons remarqué que les élèves, même s'ils savent ce qu'est un brouillon, ils ne raturent pas, s'appliquent et ne veulent absolument pas faire d'erreurs ou se tromper. Dans ce cas, nous constatons que le brouillon n'est pas encore une nécessité pour les élèves de CE2.

- **Le brouillon instrumental** : c'est un brouillon qui présente des structures écrites qui rompent avec l'aspect linéaire de l'écrit de communication. On y trouve non plus des phrases mais des mots et groupes de mots, une utilisation bidimensionnelle de l'espace graphique, sous forme de listes et de tableaux et le recours à des outils graphiques qui ne sont plus des mots, mais des flèches, des numéros et autres symboles. (Alcorta, 2001)

Les élèves de l'école primaire sont encore au début de l'apprentissage de l'écrit ; écrire un texte leur demande des compétences nombreuses encore en construction. C'est pour cela qu'ils ne peuvent envisager le recours au brouillon comme aide mais plutôt comme un obstacle ou une autre tâche complexe qui s'ajoute à celles déjà existantes. Ceci nécessite un étayage fort de la part de l'enseignant. (Alcorta, 2001) Le travail de l'enseignant est de faire comprendre aux élèves que « faire un brouillon permet de ne pas affronter toutes les difficultés, à la fois en hiérarchisant les tâches, en négligeant délibérément, dans un premier temps, les problèmes de surface » (Marie-Claude Penloup, 1994). Il permet donc d'alléger la charge cognitive.

Dans la classe de CE2, nous avons remarqué que lors de l'écriture du premier jet au brouillon, aucun élève ne rature. Ils préfèrent continuer à écrire même si cela n'a pas trop de sens que de barrer et écrire autre chose. Même si l'idée de Carmen Strauss-Raffy et de Martine Alcorta se rapproche de la réalité du terrain concernant la production d'écrit et la place du brouillon, cela dépend aussi de chaque élève et de leur représentation face à l'écriture.

2. La rupture entre le langage oral et le langage écrit

La troisième difficulté est la rupture entre le langage oral et le langage écrit, qui est plus complexe. Comme énoncé précédemment, le langage oral se met en place dès le plus jeune âge de l'enfant dans son contexte familial. Le langage écrit est abordé à travers la lecture de textes, de récits souvent littéraire. Progressivement, les enfants se rendent compte que l'on n'écrit pas comme on parle. (Strauss-Raffy, 2007). Cet apprentissage de l'écrit amène les élèves à ensuite automatiser le geste d'écriture. En effet, l'écriture manuscrite fait appel à la motricité, à la capacité de se souvenir des formes des lettres et de les assembler pour former des mots. Les élèves qui ont encore des difficultés au niveau de la motricité ou dans la formation des mots ne peuvent accorder l'attention nécessaire aux idées ou à la structure des phrases par exemple. Par ailleurs, même si le langage oral comporte diverses règles d'articulation, de vocabulaire, de phonologie, de syntaxe, que l'on commence à acquérir par imitation, l'écrit comporte des règles de grammaire, d'orthographe de

syntaxe que les élèves apprennent en plus de l'acquisition du geste graphomoteur. Ceci crée régulièrement chez certains élèves une surcharge cognitive (Shelley Stagg Peterson, 2014)

Pour palier à certaines de ces difficultés, il est important de préparer des moments d'écriture à travers des ateliers, des moments d'échange afin de désacraliser ce rapport complexe à l'écriture et amener l'élève à utiliser l'écriture comme un outil d'expression, de communication et de plaisir.

Afin d'aider les élèves à progresser en écriture et notamment en production d'écrit mais surtout leur donner l'envie, le plaisir d'écrire, différents moyens peuvent être mis en place.

J'ai choisi la création d'un journal de classe comme outil d'aide et de sens au service des apprentissages. J'expliciterais dans cette deuxième partie le rôle et les valeurs du texte libre institué par Célestin Freinet, au service d'un outil de communication interne et externe qu'est le journal de classe. Enfin, j'expliquerais ce qu'est la démarche de projet en insistant sur son rôle positif qui crée du lien entre les apprentissages.

Partie 2 : le journal de classe comme outil de sens et d'aide aux apprentissages

Le journal de classe peut être un moyen, à travers la production d'écrit et la démarche de projet de donner du sens aux apprentissages et d'amener les élèves à appréhender l'écrit d'une façon différente de leurs représentations initiales.

A) Le texte libre comme moyen de donner envie d'écrire ?

1. Célestin Freinet : l'instituteur engagé

Célestin Freinet (1896 – 1966) est le précurseur du journal scolaire en France et l'a mis en place au 20e siècle avec ses élèves. Passionné par son métier d'instituteur et désireux de changer l'école, il rencontre de nombreux pédagogues, collabore à des revues d'avant-garde (« Clarté », « L'école émancipée ») et milite sur le plan syndical et politique. C'est en 1924 qu'il introduit une imprimerie dans sa classe et rend compte de ses expériences. Deux ans plus tard, il entreprend une correspondance inter-scolaire régulière avec une classe dans le Finistère. Il va ensuite créer une revue « Imprimerie à l'école » mettant en place un réseau des « Livres de Vie » composés et imprimés par les écoles travaillant à l'imprimerie. Grâce à ce projet, il confronte réellement les élèves à la conception d'un support écrit et crée un lien entre le travail manuel que demandent l'imprimerie et les savoirs. En 1935, il crée avec sa femme, également institutrice, une école privée « prolétarienne » suite au refus de sa mutation d'office dans une autre école publique après « l'affaire de Vence » qui accusait Freinet de faire de ses élèves des « futurs bolcheviques ». Après 2 ans à tenter de s'extirper de cette situation, il ouvre cette école, car il comprend qu'il ne pourra plus exercer avec ses principes et ses valeurs au sein de l'école publique traditionnelle. Cependant, son école privée se veut promouvoir l'éducation populaire. Après une interruption de ses activités et la fermeture de son école pendant la seconde guerre mondiale, il reprend suite à la libération en 1945 et l'ouvre à nouveau.

En 1964, l'école Freinet est reconnue comme une école expérimentale et ses enseignants sont pris en charge par l'Éducation Nationale.

La méthode Freinet repose sur trois systèmes importants :

- **l'expression et la communication** : ses activités sont source de motivation pour l'élève au sein de classe et dans la vie de tous les jours. Elles permettent aux enfants de redonner au langage oral et écrit sa fonction première et de prendre en compte l'autre en nouant des liens valorisants. Différentes méthodes ont été créées et appliquées par Célestin Freinet pour permettre aux élèves de s'exprimer et de communiquer : le texte libre, la correspondance scolaire, le journal scolaire et l'imprimerie à l'école. On pourrait aujourd'hui ajouter les TICE (Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement).

- **le tâtonnement expérimental** : « permet aux enfants d'émettre et de modifier leurs propres hypothèses conduisant à la construction de savoirs personnalisés évoluant par les différentes médiations vers les savoirs communs. »
- **la méthode naturelle** : cette méthode s'appuie sur l'expérience de la vie qui rend l'enfant curieux, chercheur, expérimentateur. Ce sont ses réussites qui le poussent à aller encore plus loin. Freinet souhaitait repenser la forme scolaire. En 1921, dans la revue « L'école émancipée », il précisait : « L'école n'est pas le lieu où l'on apprend telle ou telle chose d'un programme défini. L'école doit être l'apprentissage de la vie ». Avec cette méthode, les enfants sont des créateurs de connaissance, ils n'attendent pas les leçons de l'adulte pour produire des savoirs. (<https://www.icem-pedagogie-freinet.org>)

2. Les écrits libres : donner de la valeur à la pensée et aux écrits des enfants

Dans son livre « Le journal scolaire » publié en 1967, Célestin Freinet décrit toute la conception et la fabrication d'un journal à l'école élémentaire, ses enjeux et ce que cela apporte au niveau des apprentissages. C'est à travers les « écrits libres » que se crée le journal. Le texte libre et le journal scolaire ont été mis en place pour redonner de la valeur à l'expression enfantine. Le journal scolaire ne se veut pas être une copie du journal de presse lu par les adultes. Même si les écrits libres ont été vivement critiqués par certains instituteurs qui trouvaient qu'en laissant la liberté à l'enfant d'écrire ses expériences, les textes seraient pauvres, comporteraient des « niaiseries », sans imagination et ne développeraient aucun apprentissage, Freinet a persisté dans cette voie en permettant à ses élèves de s'exprimer malgré les maladresses, les difficultés d'expression. L'objectif était qu'ils s'expriment pour eux et entre eux. (<https://www.icem-pedagogie-freinet.org>)

Dans les termes d'écriture libre, nous retrouvons cette notion de liberté qui est essentielle dans la pédagogie de Freinet. En effet, le texte libre renvoie à trois grands types de registre selon Alain Vergnion (professeur en sciences de l'éducation): l'expression libre, l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, l'adresse à autrui. Pour Célestin Freinet, le texte libre doit être le point de départ de tout travail scolaire. C'est à partir de celui-ci que l'on va travailler les différentes disciplines, que l'on va enseigner la grammaire, l'orthographe...cela donne déjà du sens à l'élève car c'est lui qui l'a écrit et lui permet de comprendre et de percevoir concrètement ce qui est bon et ce qui doit être amélioré. Cependant, Alain Vergnion souligne que le texte libre n'est pas seulement une technique d'apprentissage. Il permet également de communiquer, de s'exprimer et d'apporter l'envie d'écrire. En effet, tout en faisant du lien avec l'étude de la langue et en s'attachant à une forme littéraire, il permet aussi à l'enseignant de mieux connaître ses élèves en entrant en contact avec eux tout en les aidant à extérioriser les choses. De plus, le texte libre n'étant pas noté, l'enfant ne ressent pas de pression quelconque à délivrer quelque chose qui doit plaire à l'enseignant, mais se concentre à écrire quelque chose pour lui, soit qu'il a imaginé soit qu'il a vécu

et qu'il a envie de partager avec les autres. (Freinet, 1967)

Néanmoins, la pratique du texte libre n'est pas si aisée pour les élèves et leur demande de s'habituer à ce type d'écrit. En effet, l'écriture pour soi est difficile pour certains qui ne souhaitent pas raconter quelque chose de personnel ou qui ne savent pas quoi raconter. Pour ces élèves, un temps individuel est à privilégier en leur posant des questions sur un souvenir heureux qu'ils ont vécu, un moment en famille ou avec des copains. J'ai pu constater que cet exercice semblait compliqué dans ma classe pour deux raisons : le fait de raconter quelque chose de personnel et le fait d'écrire (exercice encore fastidieux pour certains).

Il est important d'insister sur le fait que Célestin Freinet a créé sa propre méthode pédagogique et que, dans un système scolaire dit « traditionnel », il est difficile de faire entrer les élèves dans les apprentissages par une méthode qu'ils n'ont jamais connue. Cela demande d'autant plus de temps.

Pour permettre aux élèves de découvrir différents types d'écrits, l'écrit libre et l'écrit sur un thème spécifique ont été mis en place au sein de ma classe de CE2. Les enfants apprennent à écrire sur un thème précis avec des consignes cadrées et sur des thèmes plus personnels et choisis par chaque élève.

L'objectif est d'utiliser l'écriture pour raconter des choses en lien avec l'école et de pouvoir dire ce qu'on a ressenti tout en abordant des écrits qui alimentent le journal en travaillant collectivement et personnellement à sa création.

B) le journal de classe : un outil de communication et d'expression personnel et collectif

1. Le journal scolaire : apprendre et créer ensemble

La création d'un journal de classe et d'école s'est démocratisée depuis plusieurs années au sein des écoles publiques traditionnelles, de la maternelle au lycée.

Michel Launay (professeur à l'université de Sao Paulo, Brésil) a mis en place le journal dans ses classes de lycée. «Le journal de classe est un outil et un résultat quotidien d'un effort d'expression et de communication écrites, de production dans le sens de processus personnels et sociaux et produits pour d'autres ». Il dépend donc des acteurs qui le créent et peut prendre différentes formes. (Launay, 1975).

Pour Freinet, la création du journal étant un travail sur le long terme, il amène aux élèves une motivation, un objectif qui n'est pas perçu comme un devoir. En fonction de la classe que l'on a, chaque journal va être différent car les élèves n'ont pas les mêmes envies, les mêmes idées d'une classe à l'autre ou d'une année sur l'autre.

Il est donc indispensable de partir de l'intérêt des enfants. Cependant, ils ont souvent du mal à exprimer leurs envies, leurs intérêts et n'ont pas l'habitude d'être autant sollicités et de prendre des décisions en groupe.

Mais cela contribue à l'acquisition des apprentissages de la vie et scolaire : apprendre à donner son avis, prendre des décisions, écouter les opinions de ses camarades... En ce sens, le journal de classe permet la formation de l'individu, dans l'optique du « devenir citoyen ». (Freinet, 1967)

2. Les avantages pédagogiques du journal scolaire

Le journal scolaire comporte plusieurs avantages pédagogiques : dans un premier temps, il donne une motivation aux enfants, même s'il ne faut pas ignorer les difficultés que cela apporte : que ce soit dans sa conception et dans la production des écrits. De plus, le journal est une archive vivante de la classe. Il matérialise l'effort de chaque enfant et du groupe classe et crée un lien entre la maîtrise technique et la pensée.

A travers le journal de classe, on travaille aussi sur l'orthographe, la grammaire, la conjugaison et la syntaxe. Cela permet aux élèves de s'affirmer et d'avoir un intérêt et une curiosité en lien avec le journal dans une perspective d'amélioration de l'écrit. Il est vrai que les moments d'amélioration du texte permettent de remarquer que les notions en grammaire travaillées au début de l'année ont trouvé leur sens dans ce contexte. Les élèves arrivent plus facilement à trouver les erreurs et comprennent les règles d'accords par exemple. Ils ont cependant encore du mal à transférer les connaissances dans un autre contexte d'utilisation. (Freinet, 1967)

La création du journal donne l'opportunité à tous les élèves de donner son avis, même ceux qui n'osent pas. S'ils restent passifs, ils risquent de subir les décisions prises collectivement qui ne leur conviendront pas forcément. C'est aussi le rôle de l'enseignant de faire participer chaque élève et de leur demander ce qu'ils en pensent sans les brusquer s'ils ne parviennent ou ne souhaitent pas s'exprimer. Le deuxième objectif est de leur faire comprendre qu'il n'y a pas de bon ou de mauvais avis, que chacun peut s'exprimer librement dans le respect de tous. En ce sens, le journal est un outil de communication primordial car les décisions sont collectives et amènent à des discussions pour parvenir à sa confection.

On peut dire que la création du journal est au service de certains apprentissages et permet de travailler différentes compétences pour les élèves. En faisant du lien entre l'écriture, la lecture, l'étude de la langue, le travail d'équipe, la coopération, le numérique, je me suis intéressée à la démarche de projet et non la pédagogie de projet comme le différencie Philippe Perrenoud en me demandant si cela donne davantage de sens aux apprentissages.

C) La démarche de projet : donner du sens aux apprentissages

1. Définition de la « démarche de projet »

On a eu tendance à utiliser le terme de pédagogie de projet pour expliquer le fait de faire du lien entre les apprentissages au service d'un projet à long terme. Mais comme l'explique Philippe Perrenoud (sociologue suisse), le terme « pédagogie » renvoie à quelque chose d'uniforme. D'ailleurs, selon la définition du Larousse, la « pédagogie » est l'ensemble des méthodes utilisées pour éduquer les enfants et les adolescents. Ce terme est également lié aux méthodes d'enseignement propre à chaque enseignant. C'est pour cela que Philippe Perrenoud parle plutôt de « démarche de projet » qui semble moins connotée et permet de ne pas s'enfermer dans un type de méthode mené par l'enseignant. Dans la définition du Larousse, une « démarche » (au sens figuré) est « la manière de conduire un raisonnement, de progresser vers un but par le cheminement de la pensée. C'est une manière d'agir. » Cette définition paraît plus appropriée pour expliciter la création d'un journal de classe. En effet, à travers ce projet, les élèves acquièrent différentes compétences pour arriver à produire quelque chose. (Perrenoud, 1999)

Cette démarche de projet est d'abord mise en avant dans les écoles où les pédagogies nouvelles ou actives étaient choisies par les enseignants. Ces écoles et démarches s'opposaient alors à l'école dite traditionnelle. Mais aujourd'hui, l'école traditionnelle a évolué et s'est ouvert à d'autres pratiques, d'autres démarches pour devenir, selon Perrenoud, un « melting-pot » de toutes les idées qui étaient en marge à l'époque, dont la démarche de projet.

Il est difficile de définir la démarche de projet car elle dépend de chaque enseignant et du projet mené dans la classe. En effet, chacun peut avoir un rapport personnel de ce qu'est un projet et une vision subjective. L'unité d'intégration « Complexité et gestion de projet » de la licence mention Enseignement a tout de même tenté d'en donner une définition : « une démarche de projet est une entreprise collective gérée par le groupe-classe ; l'enseignant anime mais ne décide pas de tout. Elle s'oriente vers une production concrète en induisant un ensemble de tâches dans lesquelles les élèves peuvent s'impliquer et jouer un rôle actif qui varie en fonction de leurs moyens et de leurs intérêts. La démarche de projet suscite l'apprentissage des savoirs et de savoir-faire de gestion de projet (décider, planifier, coordonner etc.) et favorise en même temps des apprentissages identifiables figurant au programme d'une ou plusieurs disciplines. » (Perrenoud, 1999)

À travers cette définition, on constate que la démarche de projet favorise l'interdisciplinarité.

2. Les origines de la démarche de projet

Le Ministère de l'Éducation nationale, par le biais du site Eduscol mentionne également dans une de ses rubriques ce qu'est la démarche de projet.

Il est vrai que, pendant longtemps, cette démarche a surtout été présente dans le second degré et particulièrement pour les filières professionnelles. Elle permettait aux élèves de ces filières qui se destinaient à des études courtes, de se professionnaliser rapidement au travers d'actions concrètes qui les aidaient à réaliser un objectif, en faisant intervenir des compétences précises et spécifiques. Néanmoins, ce qu'Eduscol rappelle est que cette démarche n'est pas nouvelle car elle est appliquée au début du 20e siècle, avec l'envie d'aller au-delà des disciplines en elles-mêmes et de mobiliser des compétences transversales, spécialement avec les technologies de l'information et de la communication afin de rendre les élèves actifs et acteurs. La démarche de projet cherche aussi à confronter et familiariser les élèves à la complexité du monde professionnel actuel et de les former à devenir des citoyens modernes ; ce qui a souvent été reproché à l'école, critiquant le fait qu'elle ne forme pas à la réalité de la société d'aujourd'hui.

La démarche de projet s'installe d'abord aux Etats-Unis puis en France. Au début du 20e siècle, les projets arrivent dans l'enseignement américain avec John Dewey et William H. Kilpatrick. Ce sont des « activités intentionnelles dans lesquelles les apprenants s'impliquent sans réserve ».

J. Dewey lance même une méthode : « learning by doing » qui consiste à apprendre par et dans l'action.

En France, la démarche de projet est d'abord appliquée au niveau du périscolaire avec les activités sportives, artistiques... Ce sont alors les facteurs de démocratisation de l'enseignement, l'ouverture de l'école à la formation des adultes, la crise économique qui vont donner à la démarche de projet une plus grande valeur et entrer progressivement au sein des classes. (Reverdy, 2013)

3. L'erreur : un outil indispensable dans la démarche de projet

Dans la réalisation d'un projet, l'apprenant construit son savoir au fur et à mesure, en faisant des erreurs et en les corrigeant, ce qui permet d'apporter de nouvelles connaissances. Cependant, souvent, les élèves de CE2 ont un rapport à l'erreur très complexe. Malgré le discours positif accordé à l'erreur comme apprentissage à part entière, beaucoup d'élèves se mettent une forte pression et se bloquent lorsqu'ils n'y arrivent pas plutôt que d'essayer, de se tromper et de s'améliorer. Un des points positifs dans la création du journal est que les textes sont corrigés mais pas notés, ce qui amène les élèves à écrire plus aisément sans ressentir cette pression.

Jean-Pierre Astolfi place l'erreur dans une posture positive pour l'enseignant et l'apprenant. Avec l'évolution de l'éducation, des modèles donnent à l'erreur un autre statut. Elle fait partie du processus d'apprentissage et participe aux progrès visibles que font les élèves. Le but est de « décortiquer » la logique de l'erreur et d'en tirer parti pour améliorer les apprentissages. L'idée est de dire que l'erreur a toujours du sens.

Elle montre souvent une incompréhension ou une ignorance des élèves. Même si parfois elle peut être due à de l'inattention ou de la distraction, il est important pour l'enseignant de la considérer comme faisant parti du processus d'apprentissage qui aide l'élève à progresser plutôt que de souligner inutilement l'inachèvement fondamental de leur connaissance. Pour que l'erreur ne soit plus, il faut que l'élève accède au sens de la tâche et la répète jusqu'à automatisation. La difficulté pour les enseignants est justement de tenter de comprendre d'où vient cette erreur. C'est le cas sur le terrain : certaines erreurs nous semblent impossible à analyser. Nous répondons à un système d'évaluation sans essayer de comprendre les erreurs de chaque élève, qui pourrait les aider à surmonter l'obstacle. (Astolfi, 1997)

Jean Piaget (biologiste et psychologue du développement suisse) remplace le terme d'obstacle par celui de « schème ». Pour lui, le schème désigne « la structure générale commune à un ensemble d'actions ». Celui-ci va se stabiliser grâce à la répétition des différentes actions. L'évolution des schèmes au cours du développement de l'enfant est liée aux déséquilibres que produisent ses interactions avec l'expérience de son milieu. Et c'est là une source du progrès. En effet, si les schèmes génèrent des obstacles, cela renforce le fait que ceux-ci soient de vraies connaissances fonctionnelles pour l'enfant. On le voit dans n'importe quel apprentissage, lorsque l'élève n'est pas en difficulté, il va utiliser ce qu'il sait déjà faire et ne va pas réfléchir plus longtemps. En mathématiques par exemple, un élève qui est à l'aise avec l'addition itérée ne va pas passer à la multiplication s'il n'y est pas contraint ou s'il n'en a pas besoin. C'est en se confrontant à un obstacle, à un déséquilibre comme l'énonce Piaget, que le schème de l'élève va évoluer, se transformer pour introduire une nouvelle connaissance.(Astolfi, 1997)

Il existe plusieurs types d'erreurs en fonction du contexte : des erreurs liées à la compréhension, à une surcharge cognitive, aux démarches adoptées par les élèves, à la complexité de l'activité, etc. Au milieu de tous ces types d'erreurs, il y en a qui sont liées à l'influence du contrat didactique. Comme l'explique Yves Chevallard cité par Jean-Pierre Astolfi dans « L'erreur, un outil pour enseigner », l'élève raisonne sous l'influence du contrat didactique. Nombreux sont les cas où les élèves hésitent entre répondre à la question posée ou à l'enseignant qui la pose. Le problème soulevé par Yves Chevallard est que la classe agit alors sur une mécanique qui fonctionne souvent bien mais au prix d'un évitement des apprentissages. Le but est de satisfaire l'enseignant donc les élèves contournent l'obstacle. (Astolfi, 1997)

Pour comprendre les erreurs des élèves, plusieurs auteurs dont Astolfi et Jonnaert expliquent qu'il faut que l'enseignant prenne en compte les représentations des élèves et les fasse expliciter. Il est important de les identifier, les faire comparer et les expliciter pour désacraliser l'erreur et lui donner une place dans les apprentissages. Jean-Pierre Jaffré disait d'ailleurs à ce propos : « Apprendre c'est toujours prendre le risque de se tromper ».

Le journal est un projet à part entière qui est au service de la production d'écrit et comme l'explique Philippe Perrenoud en citant Vygotski : « le projet n'est pas une fin en soi. C'est un détour pour confronter les élèves à des obstacles et provoquer des situations d'apprentissages. »

Ce projet mis en place au sein de ma classe de CE2 me permet d'analyser les différents comportements des élèves face à la production d'écrit et tout changement potentiel dans leur rapport aux apprentissages engagés. Pour cela, je leur ai demandé de répondre à un questionnaire à 5 semaines d'intervalle et j'ai également réalisé des entretiens individuels avec un échantillon d'élèves hétérogènes dans leur rapport à l'écrit.

Dans un premier temps, je contextualiserais mon projet et expliciterais sa mise en place, j'analyserais ensuite les enquêtes méthodologiques réalisées en classe. Enfin, j'évaluerais les réussites et les manquements de ce projet en lien avec ma problématique.

Partie 3 : la création d'un journal dans ma classe de CE2

A) Déroulement du projet : mise en place des thèmes et des phases d'écriture

1. La mise en œuvre du projet

La création du journal s'est déroulée de la manière suivante :

La première phase en octobre / novembre 2018 qui consistait à apprendre aux élèves à se familiariser avec des journaux adaptés à leur âge, comme « Le Petit Quotidien ». Nous avons passé plusieurs séances en classe entière et en demi-groupe à décortiquer les journaux, à voir ce qu'ils comportaient au niveau de la forme (la Une, les titres, les sous-titres, le nom des auteurs etc). L'objectif de cette phase se plaçait dans une optique d'éducation à l'information et aux médias, car elle a permis de leur faire comprendre l'intérêt d'un journal pour celui qui écrit et pour le lecteur. Il est important de préciser que le journal de classe créé dans ma classe de CE2 n'a pas vocation à être une copie d'un quelconque journal de presse écrite. L'importance a été pour la suite, de faire comprendre aux élèves que tout texte écrit l'est pour être lu et compris par d'autres, et qu'il est donc important d'adopter une rigueur dans l'écriture et une précision, que j'ai essayé de leur apporter.

La deuxième phase qui s'est déroulée sur plusieurs périodes a été la production des textes. En m'appuyant sur la pédagogie de Freinet, j'ai décidé de faire un projet de création de journal des élèves de CE2 avec des textes qui parlent d'eux, de ce qu'ils connaissent, de ce qu'ils ont eu envie d'écrire toujours dans cette optique de donner envie et de partager, de raconter des choses concrètes pour eux. Il y a donc eu deux types de textes :

- des textes dits « libres » dont la consigne était de raconter un moment vécu ou une histoire imaginaire à condition qu'il y ait une cohérence dans l'histoire.
- des textes avec des thèmes précis et une consigne plus guidée qui font partie de la rubrique « Vie de la classe » et qui sont directement liés aux apprentissages des élèves durant l'année. Les thématiques qui ont été abordées concernaient la sortie de fin d'année au cinéma du Grand Rex, les cours à la piscine de janvier à mars 2019, la participation de quelques élèves de la classe au tournoi d'échec organisé par la mairie du 17^e arrondissement, des portraits de monstre en lien avec le vocabulaire des solides en géométrie et un texte sur une œuvre d'art.

2. Les différentes phases de production des textes pour le journal

Les phases d'écriture étaient découpées en plusieurs étapes :

Pour les textes libres (fiche de préparation en annexe 1, pages 37 - 38) :

Phase de préparation à l'écriture : explicitation de la consigne et exemple à l'oral : « *Racontez une histoire entre 5 et 10 lignes sur un moment que vous avez vécu, que ce soit heureux ou triste. Ça peut être pendant les vacances ou avant quand vous étiez plus petits.* »

Phase d'écriture : les élèves travaillent seuls et je passe voir ceux qui bloquent ou qui ne savent pas quoi écrire. En leur posant des questions sur ce qu'ils aiment faire en dehors de l'école, ou sur un voyage qu'ils ont fait, ou un moment qu'ils ont passé avec des copains ou des copines (anniversaires, sorties)... Ces élèves ont progressivement réussi à se mettre à écrire.

Phase de vote : les élèves volontaires viennent présenter leur texte à leurs camarades pendant qu'un autre élève note le nom de chaque élève au tableau. Ensuite, un vote est fait pour élire le ou les textes qui feront partie du journal. L'idée est que chaque élève ait un texte dans le journal donc ceux qui avaient déjà eu le plus de voix lors des séances précédentes n'étaient pas prioritaires, mais pouvaient lire leur texte devant leurs camarades. Lors du vote, les élèves pouvaient voter deux fois chacun. Il n'y a pas eu de désintéret des élèves une fois que leur texte était choisi. En effet, ils ont toujours pris plaisir à présenter leur texte devant leurs camarades.

Phase d'amélioration : une fois le ou les textes choisis pour le journal, j'écris le texte tel qu'il a été écrit par l'élève, au tableau. La première étape de cette phase consiste à corriger les erreurs d'orthographe par groupe avec toute l'aide dont ils ont besoin (leur cahier de français, le dictionnaire, les listes de mots invariables, d'adjectifs etc.). Je souligne donc les erreurs grâce à un code couleur :

- en blanc : les erreurs en lien avec des notions qui ont déjà été travaillées à plusieurs reprises en classe comme le pluriel des noms ou la conjugaison des verbes du premier groupe au présent par exemple. Ce sont des erreurs que les élèves sont capables de corriger seul ou en discutant en groupe.
- en vert : les erreurs plus difficiles dont les notions sont en train d'être abordées en classe, mais qui ne sont pas encore assimilées par les élèves, ou des mots connus dont ils ne connaissent pas l'orthographe. Dans ce cas, ils peuvent s'aider de plusieurs outils comme les répertoires de mots ou le dictionnaire.
- en rouge : les erreurs très difficiles par exemple la conjugaison des verbes au passé composé, à l'imparfait, au futur, ou des notions de grammaire qui n'ont pas été vues en classe, ou encore des mots non connus des élèves. Les élèves en groupe tâtonnent, discutent entre eux pendant que l'élève qui est au tableau cherche également. Pour ces erreurs-là, je les aide ou leur donne le mot avec la bonne orthographe.

L'élève dont le texte est écrit vient directement corriger au tableau. Je le laisse faire, il peut s'aider du dictionnaire puis je valide ou invalide sa correction.

Une fois que tous les élèves ont corrigé les erreurs, je les explicite rapidement. J'ai remarqué qu'il y avait aussi beaucoup d'erreurs d'inattention. Une fois que le texte est corrigé, nous travaillons sur la syntaxe. Pour cela, je lis le texte à haute voix (souvent les élèves ne mettent pas beaucoup de ponctuation donc cela est facile pour eux d'entendre ce qui ne va pas). Une fois qu'ils ont entendu ce qui n'allait pas, je lis le texte phrase par phrase et les élèves sont invités à donner leur avis. Cette phase est assez longue mais permet à chaque élève de proposer des idées pour améliorer le texte. C'est un travail collectif qui demande l'implication de chacun. Toutes les idées sont écoutées, mais l'objectif est que celui ou celle qui a écrit le texte valide les idées qui paraissent les plus proches de ce qu'il a voulu écrire. Mon travail lors de cette phase est d'alerter les élèves sur le sens des phrases, sur les répétitions de mots qui alourdissent le texte en insistant lors de la lecture.

Phase de réécriture : une fois que le texte choisi pour le journal a été mis au point et amélioré par les élèves, ils travaillent sur la réécriture de leur texte. En amont, je corrige l'orthographe de chaque texte, puis en fonction de mes indications (si certaines phrases n'ont pas de sens), ils réécrivent puis recopient au propre dans leur cahier d'écrivain.

Phase de copie via traitement de texte : l'élève dont le texte a été choisi écrit finalement son texte sur l'ordinateur.

Pour les textes avec des thèmes spécifiques (fiche de préparation en annexe 2, pages 38 - 39) :

Phase de préparation à l'écriture : la séance démarre par une phrase inductrice que j'écris au tableau en fonction du thème (la sortie au cinéma, la piscine...). Les élèves donnent des idées à l'oral et essayent de déterminer avec mon aide les types de mots dont ils ont besoin. Par exemple, « pour la sortie au cinéma, nous avons besoin de verbes comme « prendre », « marcher », « arriver », « regarder », des mots invariables pour dynamiser l'histoire « puis », « enfin », « ensuite », des adjectifs comme « grand », « beau » etc. J'écris les mots dont ils ont besoin sur une affiche qui va s'appeler « Répertoire de mots », qui peuvent les aider pour la phase suivante.

Phase d'écriture : ils écrivent au brouillon et je leur donne la consigne au tableau « *Vous écrivez un texte sur les cours à la piscine. Votre texte doit commencer par la phrase au tableau : Tous les mardis, nous allons à la piscine rue de la Jonquière. Les contraintes d'écriture sont : écrire 5 à 10 lignes en décrivant au moins une activité que vous avez apprécié à la piscine.* ». Les élèves qui souhaitent connaître l'orthographe d'un mot lèvent la main et je l'écris au tableau.

Les textes libres ont été mis en place à trois reprises. Comme c'est un processus long, je n'ai pas pu en faire plus. Par ailleurs, même si la majorité des élèves ont appréciés raconter des histoires

inventées ou des moments vécus, j'ai trouvé que la phase d'écriture était plus laborieuse, car la consigne était plus large et j'ai pu constater qu'ils avaient plus de mal à écrire lorsqu'ils n'étaient pas guidés.

Les textes avec des thèmes spécifiques ont été menés à quatre reprises. Pour raconter la sortie au Grand Rex le 18 décembre, décrire des portraits de monstre en s'inspirant de la séquence faite sur les solides en géométrie, raconter les cours de piscine et enfin, le tournoi d'échec raconté par cinq élèves de la classe qui ont participé. Ces textes participent à la création de la rubrique « Vie de classe » du journal.

À la fin de l'année scolaire, l'objectif est d'avoir le journal imprimé avec ces deux rubriques qui rassemblent tous les textes des élèves ainsi que quelques photos qui ont été prises à certains moments, et de créer la UNE du journal. Il est fort possible que d'autres thématiques alimentent le journal comme écrire un texte à partir d'une œuvre d'art par exemple.

Tous ces textes tentent de faire du lien et de donner du sens tant sur la production d'écrit, qu'en grammaire et en orthographe. L'analyse portera donc sur le déroulement du projet en lui même et sur les réactions et opinions des élèves sur le sujet.

B) Analyse des éléments d'enquête de terrain: le journal de classe a-t-il permis de donner du sens à certains apprentissages ?

Afin de répondre à ma problématique « la création d'un journal de classe permet-elle de donner du sens aux apprentissages suivants : la production d'écrit et l'étude de la langue » j'ai mis en place des questionnaires ainsi que des entretiens individuels pour avoir les représentations initiales des élèves à ce sujet. Ces données m'ont permis d'analyser si ce projet a été concluant auprès des élèves ou non. Afin de garder leur anonymat, les prénoms énoncés dans l'analyse ont été modifiés.

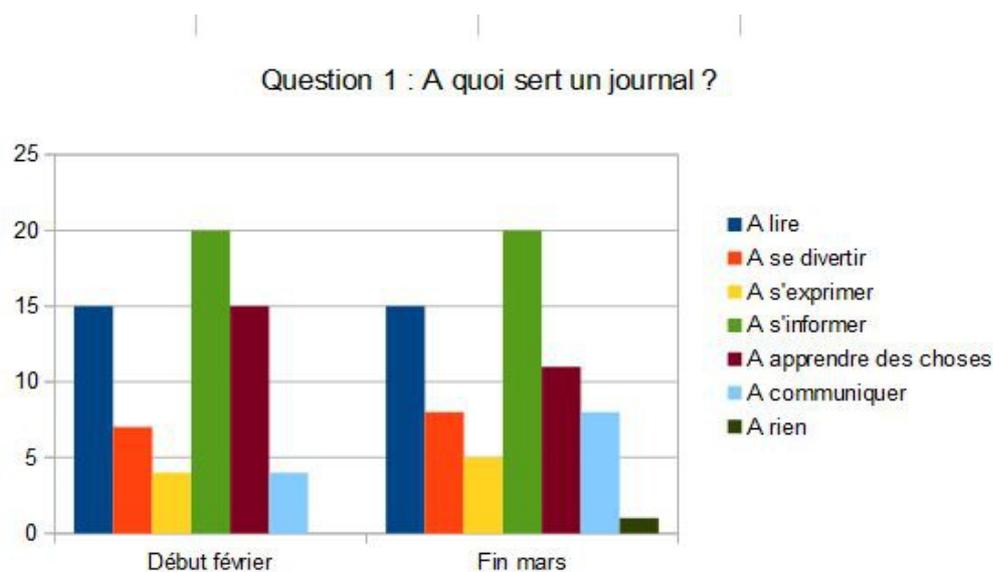
1. Les questionnaires

Lors de la confection du questionnaire, je pensais dans un premier temps proposer des questions qui engendreraient des réponses libres, mais après réflexion, je me doutais que les élèves pourraient avoir des difficultés à répondre à certaines questions du fait de leur jeune âge. J'ai donc pris le parti de poser des questions à choix multiples tout en sachant que cela pourrait les influencer. Ce choix me garantissait cependant un plus grand nombre de réponses (**questionnaire d'un élève en annexe 3 et 4, pages 40 - 41**).

J'ai fait passer le questionnaire une première fois avant les vacances de février lors du tuilage puis 5 semaines après à la fin de ma période, fin mars.

Comme nous avons avancé sur la confection du journal, cette durée m'a permis de constater les différences entre les réponses. Néanmoins, j'aurais aimé espacer d'autant plus et faire passer le premier jet de questionnaire plus tôt pour voir si les différences de réponses étaient d'autant plus probantes.

La première question, un peu générale me donnait l'opportunité de voir si les élèves se souvenaient de la première phase du projet qui portait sur la découverte et l'utilité d'un journal. Pour la majorité des questionnaires, les réponses entre le premier et le deuxième jet ne sont pas si différentes. Parmi les réponses possibles, 20 élèves en février et mars ont répondu que le journal servait à s'informer, 15 ont répondu qu'il servait à lire. Cependant, on remarque une baisse pour la réponse « le journal sert à apprendre des choses » : 15 ont coché cette réponse en février contre 11 en mars. Le journal de classe que nous élaborons n'étant pas constitué d'articles sur les actualités mais plutôt sur les expériences des élèves, cette diminution des réponses me paraît cohérente. En effet, lors de la distribution du premier questionnaire, un certain nombre d'élèves pensaient que les questions portaient sur le journal en général.

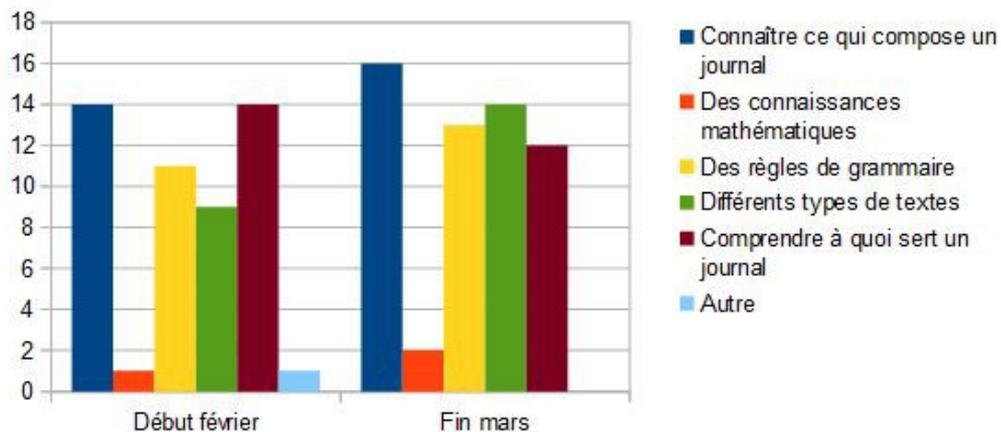


La deuxième question amenait les élèves à réfléchir et choisir parmi les réponses possibles, les connaissances dont ils ont eu besoin pour créer le journal de classe. Les réponses aux questionnaires de février montrent que 14 élèves sur 22 ont répondu qu'il fallait connaître ce qui compose un journal et en comprendre son intérêt, alors qu'en mars, 15 élèves ont répondu qu'il fallait connaître la composition d'un journal et 11 à comprendre son intérêt.

On remarque également une légère augmentation du nombre de réponses sur le fait d'avoir des connaissances en grammaire : 11 en février contre 13 en mars.

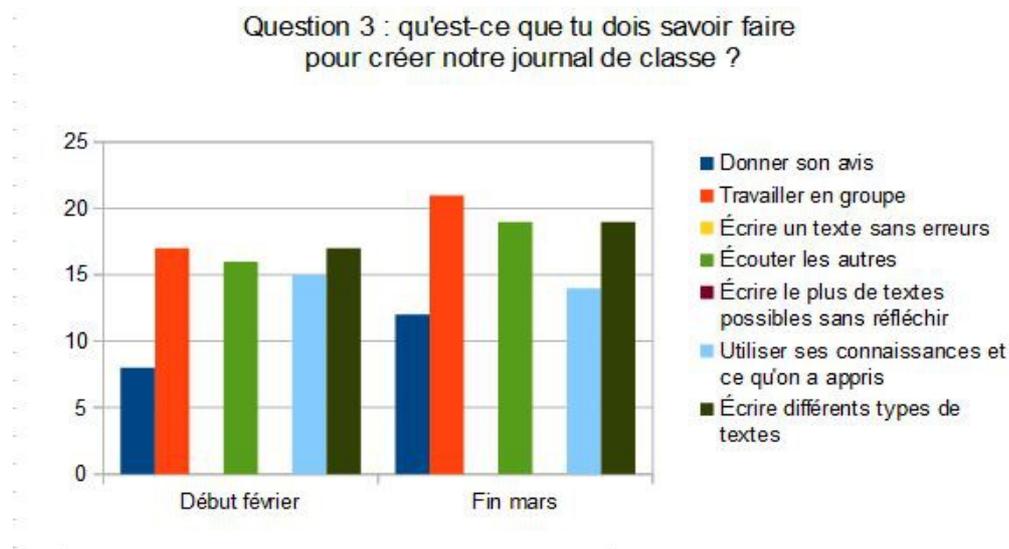
Je pensais que plus d'élèves cocheraient cette réponse, mais il semble difficile de faire du lien entre cette discipline et la création d'un journal. Pourtant lors de nombreuses séances de grammaire en classe, l'explicitation du lien avec la production d'écrit et le journal était énoncée. Cependant, il est possible que le fait de ne pas faire les séances de grammaire à partir des productions des élèves comme le préconisait Freinet est un inconvénient pour créer du lien entre les apprentissages. Ce qui est également intéressant est que lors du premier questionnaire en février, seulement 9 élèves ont répondu qu'il fallait connaître différents types de textes (narratif, argumentatif, descriptif...) alors qu'en avril, 14 ont coché cette réponse. Ceci montre que la diversité des textes écrits par les élèves a été bénéfique et qu'elle participe à la création d'un journal de classe à part entière.

Question 2 : de quelles connaissances as-tu besoin pour créer notre journal de classe ?



Concernant la troisième question, j'ai constaté certaines difficultés de compréhension entre les questions 2 et 3 qui pouvaient paraître similaire. En effet, la question 2 évoquait les connaissances nécessaires à la création d'un journal et la question 3 demandait ce qu'il fallait savoir faire. C'est une subtilité qui est relativement difficile à comprendre pour des enfants de leur âge. Après avoir vu les réponses des premiers questionnaires en février et en remarquant qu'ils n'avaient pas forcément compris la question, je leur ai expliqué la différence entre un savoir qui fait référence aux connaissances que l'on va acquérir comme conjuguer un verbe, reconnaître le groupe nominal dans une phrase, connaître les consignes d'écriture etc., et un savoir-faire qui correspond à la maîtrise d'une opération comme écrire un texte, travailler en groupe etc. Cependant, on remarque que, malgré les éventuelles incompréhensions, les réponses entre février et fin mars ne sont pas très différentes.

La grande majorité des élèves ont répondu qu'il fallait savoir travailler en groupe (17 en février contre 21 en mars), écouter les autres (16 contre 19), écrire différents types de textes (17 contre 19) et utiliser ses connaissances et ce qu'on a appris (15 contre 14). Le nombre d'élèves pour chaque réponse a augmenté de février à mars sauf la dernière d'un seul élève. Ces résultats montrent que les élèves ont compris dans quelle dynamique il faut être pour créer un journal, mais aussi que l'on a besoin de l'avis et des connaissances de chacun et du groupe. Ainsi, on remarque une légère hausse de réponses pour l'item « donner son avis » qui passe de 8 à 12 réponses. Je pense que certains élèves qui ne prenaient moins la parole ont été plus sollicités de ma part et se sont ouverts davantage à la discussion.



Enfin, la dernière question a été la moins concluante en termes de réponses car elle donnait la possibilité aux élèves d'écrire librement trois choses qu'ils ont appris grâce à la création du journal. N'ayant pas encore le produit fini sous leurs yeux et n'ayant pu seulement faire, jusqu'à présent, la production des textes et la mise en place des deux rubriques présentent dans le journal, il est possible que les élèves aient eu du mal à se représenter le projet sans élément concret devant eux.

En analysant les réponses, j'ai remarqué qu'un certain nombre d'élèves avaient repris les réponses de la question précédente comme « travailler en groupe », « écouter les autres » ou « donner son avis ». Même si ce sont des réponses intéressantes j'ai décidé d'analyser quelques réponses plus personnelles. Effectivement, trois élèves ont écrit que la création du journal de classe leur avait permis de mieux écrire. Cette réponse est certes un peu général, mais je pense que ces élèves ont voulu dire qu'ils passaient peut-être plus rapidement à la phase d'écriture, qu'ils avaient plus d'imagination et qu'ils faisaient sans doute moins d'erreurs d'orthographe ou, en tout cas, réussissaient à les identifier plus aisément lors du deuxième jet d'écriture et après un signalement de ma part par un trait en dessous de l'erreur.

Cette réflexion rejoint la réponse d'une élève, Louise, qui a écrit « faire moins de fautes ».

Estelle a évoqué le fait que le journal lui a appris à « faire passer ses idées » et à « écrire à tour de rôle ». En effet, lors d'un écrit en groupe sur le tournoi d'échec, pour éviter toute tension entre les élèves et pour qu'ils participent pleinement à l'élaboration du texte, je leur ai donné comme consigne d'écrire une ou deux phrases chacun en plus de participer individuellement et collectivement à la conception orale du processus d'écriture.

Isaure a écrit : « le journal de classe m'a permis de savoir ce qui est important de dire » et « à ne pas avoir peur de lire un texte devant les autres ». Je pense que cette première idée vient du fait que pour chaque texte, quel qu'il soit, je leur ai dit de parler de l'essentiel. Il est vrai que lors de la production d'écrit sur les cours à la piscine par exemple, certains élèves écrivaient « nous arrivons à la piscine, nous enlevons nos chaussures, nous nous changeons et mettons notre maillot de bain et nous allons à la douche ». Ces éléments leur permettaient certes de retracer chronologiquement les événements, mais au détriment des activités intéressantes faites pendant les cours. Comme la consigne était d'écrire 5 à 10 lignes sur une ou plusieurs activités, j'ai évoqué avec eux le fait qu'ils n'utilisaient pas le nombre de lignes demandées pour écrire sur ce qu'ils ont aimé faire. Progressivement et principalement sur les textes à thèmes, les élèves ont compris que certaines informations n'étaient pas essentielles à la lecture. Cela leur a demandé beaucoup d'effort et leur en demande toujours, car ils ont souvent envie de tout raconter. Cette réflexion me permet de faire le lien avec les différentes séquences que j'ai mises en place tout au long de l'année en lecture-compréhension où ils ont appris que dans un texte, l'auteur crée des omissions pour donner envie au lecteur de poursuivre. Ce n'est pas parce que l'écrivain ne dit pas tout, qu'on ne comprend pas. Bien au contraire, cela ajoute du plaisir, en fonction du livre lu, du suspense, de l'humour, etc.

Pour la deuxième réponse d'Isaure, le travail de participation à l'oral a été également important. En effet, les élèves volontaires (qui étaient majoritaires dans la classe) pouvaient partager leur texte avec leurs camarades en les lisant. J'insistais avant chaque phase que les remarques ou suggestions des autres élèves se faisaient dans une parfaite bienveillance. Il n'a pas été nécessaire de le répéter plusieurs fois, car les élèves étaient contents de lire leur texte devant les autres et ceux qui écoutaient appréciaient à chaque fois la découverte du travail de chacun. Cette réflexion renvoie également à une réponse écrite par une autre élève, Rose qui a dit que le journal de classe lui a permis « d'apprendre des autres », ce qui était notamment le cas lors de la lecture des textes libres où les élèves volontaires ont partagés des moments qu'ils avaient vécus, joyeux ou tristes.

Enfin, la dernière réponse qui se distingue des autres est celle d'Adrien: « le journal m'a appris à faire des sélections ». J'ai interprété cette réponse de deux façons.

La première est qu'effectivement, dans un journal, le texte que l'on écrit doit répondre à un certain nombre de consignes et de contraintes. On peut tout à fait faire le lien entre cette réponse et celle d'Isaure sur « ce qui est important de dire ». Dans chaque texte, on doit sélectionner ce qui est important, essentiel à la lecture en fonction du texte que l'on écrit. Cette phase se fait après l'écriture du premier jet au brouillon. Martine Alcorta expliquait d'ailleurs que c'est à travers l'utilisation du brouillon que le texte s'affine progressivement. Cependant, j'ai évoqué que les élèves de CE2 n'ont pas encore cette utilisation du brouillon, qu'ils voient cela plutôt comme une erreur, un échec. Il a donc été difficile pour eux de retravailler leur texte, de sélectionner les informations importantes, pertinentes qui permettaient ensuite d'avoir un texte plus cohérent et compréhensible.

La deuxième interprétation émise est la suivante : comme les élèves étaient amenés à écrire sur les mêmes thèmes, il fallait sélectionner les textes qui iraient dans le journal car on ne pouvait pas tous les insérer. Cette sélection se faisait par vote de la classe des textes qu'ils ont le plus apprécié. Même si je leur ai dit que le but n'est pas de voter pour son copain ou sa copine, certains votes ont tout de même été en ce sens. C'est pour cela que j'ai imposé la règle suivante : chaque élève doit avoir au moins un texte dans le journal soit seul soit écrit en groupe. Ceci a permis d'éviter un trop grand vote pour les mêmes élèves, mais aussi de tous les faire participer.

Pour résumer, les réponses des questionnaires en février et fin mars n'ont pas beaucoup changé et témoignent d'une certaine homogénéité de l'ensemble des élèves. En effet, je pense que le questionnaire est arrivé un peu tard dans mon projet, ayant déjà commencé la première phase de découverte des journaux et quelques productions d'écrits. La première distribution des questionnaires n'a donc pas permis de récolter véritablement les représentations initiales des élèves et de constater les différences et les changements entre la première et la seconde distribution. Avec un écart de temps plus important, les réponses auraient sûrement été plus contrastées. Toutefois, je trouve qu'elles témoignent d'une certaine compréhension de ce qu'est un journal et du projet mené en classe, même si quelques réponses étaient tout à fait à côté de ce que j'attendais (par exemple : un élève pour la deuxième question : « Quelles connaissances dois-tu avoir pour créer le journal de classe » a coché la réponse « des connaissances mathématiques »). Je ne saurais analyser cette réponse sachant que la suite des réponses de cet élève sont cohérentes avec le projet qui a été mené et son implication.

2. Les entretiens

En plus du questionnaire, j'ai souhaité mener des entretiens individuels sur un échantillon d'élèves (certains pour qui l'écriture et la production d'écrit est une activité plutôt fastidieuse et d'autres qui ont une appétence particulière pour l'écriture et qui témoignent de beaucoup d'imagination). Les entretiens duraient en moyenne 5 minutes par élève. Les questions posées ont permis de connaître le rapport des élèves à l'écriture et à la création du journal puis de savoir s'ils ont fait du lien entre plusieurs disciplines : la production d'écrit, la grammaire et l'orthographe au service du journal de classe.

En fonction des élèves, les entretiens ont été plus ou moins concluants. En effet, j'ai eu la forte impression que certains élèves répondaient pour répondre, mais n'engageaient pas de réflexion approfondie sur la question. On retrouve l'influence du contrat didactique développé par Yves Chevallard également dans ce type de contexte. Pour reprendre son explication, il me semblait qu'à certains moments quelques élèves me répondaient, mais ne répondaient pas à la question... Comme si l'enseignant attendait une réponse formalisée. J'ai donc tenté d'approfondir leur réflexion en posant d'autres questions peut être plus précises et en leur expliquant qu'il n'y avait pas de bonnes ou de mauvaises réponses et qu'elles étaient personnelles.

Les entretiens se sont faits sous forme d'échange informel. J'avais cependant préparé quelques questions qui étaient susceptibles d'être modifiées en fonction des réponses de chaque élève. J'ai évité les questions fermées même si parfois elles me permettaient d'avoir une réponse précise pour les élèves qui avaient des difficultés à développer leur propos. Les premières questions portaient sur l'écriture : à quel moment écris-tu ? Est-ce que tu écris en dehors de l'école ? Y'a-t-il d'autres moments où tu écris tout(e) seul(e) ? Qu'est-ce qui te fait plaisir dans le fait d'écrire ? Pour qui écris-tu ? Ensuite je posais des questions sur la production d'écrit à l'école en lien avec la création du journal : qu'est-ce qui t'aide à écrire ? Qu'est-ce qui est difficile pour toi dans la production d'écrit ? Quels apprentissages t'aident dans la production du journal ?

Lucas, qui a une écriture très soignée, mais très lente et qui est souvent réticent aux tâches longues et à la production d'écrit, a progressé dans le temps. Pour lui, la production de texte l'a aidé à avoir plus d'imagination. Il a particulièrement apprécié de copier le texte sur le tournoi d'échecs sur l'ordinateur. Cependant, il ne fait aucun lien entre la production d'écrit pour la création du journal et l'étude de la langue. Pour lui, le journal permet de raconter « les expériences qu'on a faites ». Comme la production d'écrit en elle-même lui demande un effort conséquent, il me semble normal qu'il n'arrive pas encore à comprendre que ce que l'on apprend en grammaire pourrait l'aider à l'écriture de son texte et donc améliorer la production du journal.

Je pense que c'est un élève qui a beaucoup d'imagination et qui aime raconter des histoires, mais qui semble bloqué par le geste graphomoteur. Il manque de fluidité et de rapidité dans l'écriture ce qui le contraint encore en production d'écrit.

Estelle et Eva, qui ont une appétence particulière pour l'écriture, ont trouvé que la production d'écrit à travers la création du journal de classe leur ont permis de mieux écrire et de faire le lien majoritairement avec l'orthographe, car elles identifient mieux les erreurs. Elles ont plus de mal à faire du lien avec la grammaire même si ces deux items de l'étude de la langue sont liés, car lorsqu'elles arrivent à identifier des erreurs d'accords par exemple, on aborde l'orthographe grammaticale. Grâce au journal de classe, elles ont pris conscience de cette notion de partage de l'écriture car on écrit pour les autres, pour être lu. Elles ont d'ailleurs appréciées partager leur texte avec leurs camarades en vue d'être intégré au journal de classe.

Lors des entretiens, on remarque une similitude entre la pratique d'Eva et d'Estelle. Elles écrivent toutes les deux en dehors de l'école et lisent beaucoup. Pourtant, Eva a partagé le fait qu'elle écrivait pour elle alors qu'Estelle aime plus particulièrement raconter des histoires. C'est d'ailleurs quelque chose que j'avais remarqué chez elle, car lors des productions d'écrits dans la classe, elle avait du mal à se restreindre et à écrire 10 lignes. J'essaye donc de lui apprendre à garder cet enthousiasme et cette envie d'écrire tout en racontant l'essentiel, car elle a tendance à s'éparpiller dans ses idées.

Les autres entretiens n'ont pas été très concluants pour ma recherche et mon analyse. Les autres élèves interrogés ne faisaient pas de lien entre la production d'écrit et le journal et ne semblaient pas particulièrement intéressés par les différents thèmes abordés. Jeanne répondait souvent « je ne sais pas » aux questions, elle n'écrit pas en dehors de l'école et ne semble pas encore intéressée par cela.

Globalement, les entretiens m'ont permis de constater que certains élèves font du lien entre certaines disciplines et la création du journal et plus particulièrement l'orthographe et la conjugaison. On remarque cependant que leur rapport à l'écriture n'est pas encore de l'ordre du besoin. Les élèves n'utilisent pas l'écriture comme un outil d'aide à la pensée ou comme outil de communication et d'expression, car ils ont encore besoin d'automatiser un certain nombre d'éléments constitutifs de cet apprentissage (le geste graphomoteur, l'orthographe des mots connus, réguliers, irréguliers et inconnus, le lexique, la syntaxe, etc). En effet, lorsqu'ils écrivent, que ce soit pour le journal ou pour autre chose, ils ont une multitude de contraintes à gérer comme l'explique Jean-Pierre Astolfi. En CE2, ce sont encore des scripteurs inexpérimentés. Cet apprentissage est progressif et se complexifie au cycle 3.

Il est également possible que la création du journal soit encore abstraite pour eux, car nous avons seulement produit les textes mais pas encore travaillé sur la mise en pages.

Même si, pour Vygotski, le projet est « un détour pour confronter les élèves à des obstacles et créer des situations d'apprentissages », celui-ci a majoritairement permis aux élèves de comprendre la rigueur que demandent toute production d'écrit et l'écriture en général, mais aussi la notion de travail en groupe.

3. Les travaux des élèves : analyse des brouillons

Au cours des différentes productions d'écrit, les élèves ont dû réaliser des premiers et deuxièmes jets avant l'écriture du texte au propre dans leur cahier d'écrivain. Comme l'énonce Yves Reuter, l'usage du brouillon est présent dans les programmes scolaires, mais son enseignement n'est jamais explicité. Je me suis, en effet, confrontée à cette difficulté, car même si nous, adultes, utilisons le brouillon comme support d'un discours oral ou comme moyen d'organiser notre pensée autant à l'oral qu'à l'écrit, savons-nous vraiment pour quoi nous le faisons, comment et à quoi cela nous aide pour finalement transmettre son utilité et usage aux élèves ?

Au sein de ma classe, j'ai remarqué qu'aucun élève ne raturait, modifiait ou transformait son premier jet, que ce soit lors des textes libres ou des textes à thèmes. De plus, au début de ce projet, je sentais une certaine pression qu'ils s'imposaient en lien avec leur représentation de la production d'écrit et de l'écriture en général. Ils écrivaient puis me rendaient leur production en m'énonçant qu'ils avaient terminé. Cette attitude est expliquée par Martine Alcorta : « Les élèves se précipitent à l'écrit comme ils pourraient le faire à l'oral ». Ils n'ont pas conscience que l'écriture est un processus qui prend du temps et qui demande que l'on y revienne. Y revenir, oui, mais comment ? En tant qu'enseignant, nous nous sommes sans doute tous confrontés à l'incertitude de certains élèves face à cette phrase « relisez-vous ». Cette phrase, qui paraît anodine, n'a pas le même sens pour l'enseignant que pour l'élève. En effet, l'élève va interpréter cette phrase au sens premier du terme : « Relisez-vous » : il va relire son texte. Pour l'enseignant et l'adulte, la relecture est une analyse de la syntaxe, de l'orthographe, des tournures de phrases et du sens du texte que l'on fait d'ailleurs souvent en écrivant, car nous avons automatisé ces compétences. En disant cette phrase, je me suis donc rendue compte de l'écart entre ce que je voulais qu'ils fassent et ce qu'ils en comprenaient.

Progressivement et en leur expliquant à chaque production d'écrit, que le premier jet d'écriture était un brouillon et qu'ils avaient le droit de barrer, de recommencer, d'écrire de nouvelles choses, etc., certains élèves ressentaient moins de pression, mais n'arrivaient toujours pas à en faire un vrai brouillon. Cependant, l'objectif n'était pas qu'ils raturent pour raturer, mais qu'ils acceptent le doute, l'indécision, le changement d'avis ou d'idée.

Toutefois, comme l'explique Martine Alcorta, la nécessité du brouillon vient lorsqu'on automatisé le geste d'écriture et qu'on a des connaissances de la culture de l'écrit. En CE2, les élèves n'ont pas encore acquis ces connaissances et compétences, c'est donc à l'enseignant de leur apporter. On remarque par ailleurs dans l'analyse des brouillons que le premier et le deuxième jet sont quasiment identiques. C'est ce que Martine Alcorta appelle « le brouillon linéaire ».

Pour les textes à thème, le processus était le suivant : après l'écriture du premier jet, je ramassais toutes les productions et soulignais les erreurs d'orthographe qu'ils corrigeaient ensuite avec toute l'aide utile (répertoires de mots, dictionnaire, cahier de français...). Ensuite, je soulignais les phrases illisibles et celles qui n'avaient pas de sens. J'écrivais ensuite un commentaire personnalisé sur chaque production en leur disant ce qu'il manquait et ce qui était bien. Je distribuais enfin les productions d'écrit en vue du deuxième jet d'écriture. Cette phase n'a pas toujours été concluante, car plus de la moitié des élèves pensaient qu'ils devaient seulement corriger l'orthographe. Je passais donc dans les rangs pour expliquer à certains élèves qu'il fallait revoir quelques phrases qui étaient incompréhensibles. Je demandais à d'autres de détailler davantage un événement, etc. Ce temps long qu'évoque Martine Alcorta dans la production d'écrit me semblait nécessaire et essentiel pour faire comprendre aux élèves l'importance de retravailler son texte.

Un autre objectif était de leur faire prendre conscience que lorsqu'ils écrivent, c'est pour être lu. Pour ce faire, le texte a besoin d'être compréhensible de son lecteur dans la forme, mais aussi dans le fond ; il est essentiel de structurer ses idées ; le brouillon a donc toute son importance. J'ai fait ce constat suite aux nombreuses lectures à voix haute d'élèves volontaires qui, à un moment donné, n'arrivaient pas à se relire.

Il m'est difficile d'analyser cette phase, car malgré les quelques éléments mis en place pour pousser les élèves à retravailler leur texte et à se servir du premier jet comme brouillon, la différence entre les premiers et deuxièmes jets n'est pas si flagrante (sauf pour les élèves qui n'avaient pas respecté la consigne et qui avaient du recommencer). Le brouillon n'est pas encore une nécessité pour les élèves, mais est plutôt quelque chose d'inexistant car ils écrivent de manière « brute ». C'est une idée explicitée par Jean Ricardou qui dit que lorsqu'on écrit, on sait déjà ce que l'on va écrire, car la pensée modélise en amont. Réfutée par Carmen Strauss-Raffy, cette idée se rapproche tout de même de ce que font les élèves en production d'écrit. En effet, si, selon Strauss-Raffy, la pensée venait en écrivant, il y aurait des ratures, des retours en arrière, des pauses, des hésitations visibles dans l'écriture : ce qui n'est pas le cas à travers l'observation que je fais des travaux de mes élèves. Le brouillon est essentiel pour apprendre aux enfants à passer de la conception d'une pensée modélisée par l'écrit à une pensée plus libre qui vient en écrivant, mais cet apprentissage est long et demande de s'y consacrer pleinement.

Le plus concluant dans mon enseignement et pour leur compréhension a été la phase d'amélioration en groupe des textes libres choisis pour le journal. Le texte était au tableau comme l'élève l'avait écrit, puis, après la phase de correction orthographique, nous faisons ensemble la phase d'amélioration et de correction syntaxique. En voyant le texte écrit au tableau et en l'écoutant, les élèves avaient une bonne compréhension et représentation de l'amélioration possible et de la différence entre le langage oral et le langage écrit. Cette phase orale a permis aux élèves de se rendre compte qu'un texte n'est jamais parfait et qu'il demande de se poser de multiples questions pour qu'à la fin, il soit le plus clair et compréhensible possible tout en restant fidèle à ce qu'à voulu transmettre l'auteur.

J'ai donc perçu que le brouillon n'était pas forcément une aide pour eux dans l'immédiat et que cela demande un enseignement bien plus explicite que ce que j'ai pu faire lors de ce projet. En effet, je crois qu'il faudrait prendre d'autant plus de temps et préparer des séances décrochées sur l'utilisation du brouillon en montrant par exemple des brouillons d'écrivains afin de désacraliser cette idée de perfection liée à l'écriture.

Grâce aux nombreuses productions d'écrits faites pour le journal, les élèves ont tout de même appris à entrer plus sereinement dans l'écrit et à accepter de ne pas avoir toutes les idées du premier coup, de ne pas s'attacher à l'orthographe dans un premier temps, mais sur les idées à transmettre. En effet, comme l'explique Yves Reuter, les élèves doivent gérer plusieurs difficultés. C'est donc en écrivant différents textes, en les retravaillant qu'ils réussiront progressivement à se détacher de l'idée d'une production d'écrit finale dès le premier jet, même si cela est, pour moi encore un travail monumental qui me demandera probablement plus d'organisation afin de cibler un objectif précis pour leur faire acquérir progressivement la conscience du brouillon.

La création du journal a donc amené les élèves à entrer dans la production d'écrit plus facilement, quelque soit les thématiques, mais aussi de comprendre que cela demande du temps pour travailler un texte. Ils ont donc appris à écrire davantage sans en attendre un résultat définitif dès le premier jet.

Il me semble qu'un projet comme celui-ci donne du sens à certains apprentissages qui a été perceptible par certains élèves surtout en orthographe et sur des compétences en lien avec le savoir-être et le savoir-vivre comme travailler en groupe, écouter les autres, donner son avis et savoir critiquer le travail des autres de manière constructive et bienveillante. Il aurait cependant peut être fallu faire encore plus de liens de ma part tout au long de l'année.

Ces enquêtes de terrain n'ont donc pas permis de répondre explicitement à ma problématique pour l'ensemble de la classe même si les entretiens individuels ont apportés des réponses plus précises que les questionnaires qui n'étaient pas assez espacés dans le temps.

Globalement, les élèves ont compris que la création du journal met en exergue la pratique de plusieurs compétences au sein de différentes disciplines essentielles pour la mise en œuvre d'un projet comme celui-ci.

C) Bilan du projet : retour réflexif sur ma pratique de classe

Célestin Freinet évoquait que le journal de classe est un projet qui permet d'engager les élèves sur le long terme, de les motiver individuellement et collectivement tout en construisant des apprentissages essentiels.

La création de ce journal dans ma classe de CE2 a été un véritable challenge du fait de l'organisation et du sens que j'ai souhaité transmettre dans les différentes disciplines scolaires évoquées tout au long de ce mémoire. Mais, ce projet, que j'ai apprécié faire avec mes élèves, m'a permis de constater leur évolution et leur progrès ainsi que leur motivation tout au long de l'année. L'envie de voir et d'avoir le produit fini conditionne le travail effectué collectivement. Il serait cependant erroné de dire que tous les élèves ont été grandement motivés par le projet, mais ils l'ont été à plusieurs moments, que ce soit lors des productions d'écrits individuels, en groupe, le vote mis en place pour élire les textes, etc. De plus, le fait d'avoir un objectif final, leur a permis de s'engager dans la production d'écrit à leur niveau, en prenant le temps de bien faire pour finalement prendre conscience qu'un projet comme celui-ci demande de la persévérance, du temps, des changements et que rien n'est jamais figé.

Plusieurs choses ont fonctionné pendant la confection du journal de classe : tous les élèves ont progressé en production d'écrit que ce soit en imagination, en orthographe en syntaxe, etc. À leur rythme, ils ont tous réussi à produire des textes en respectant les consignes et les contraintes d'écriture. Je pense que leur rapport à l'écriture a un petit peu changé. En avançant dans l'année, les élèves me paraissent plus à l'aise et osent davantage qu'en début d'année où un certain nombre d'élèves étaient bloqués face à cette feuille blanche.

Ensuite, j'ai essayé de faire le plus de liens possibles entre les apprentissages mis en jeu. Cela n'a pas toujours été évident. En effet, m'étant inspirée de la méthode de Freinet, qui a créé sa propre pédagogie, il m'a été difficile dans certaines situations de faire des liens dû à l'inconnu de ce type de démarche, mais aussi à mon manque d'expérience pratique.

En définitive, je ferais ce projet à nouveau avec beaucoup d'enthousiasme dans d'autres classes et à des niveaux différents, en adaptant évidemment le projet en fonction de l'âge des élèves, mais je m'organiserais différemment et détaillerais d'autant plus les différentes étapes.

Ce projet m'a permis d'acquérir plus d'aisance dans ma pratique et de faire prendre conscience aux élèves que l'écriture est partout et qu'elle peut donner du plaisir pour le lecteur et pour l'écrivain. En partageant leurs créations, les élèves ont fait de ce journal un véritable outil de communication, d'expression personnelle, collective et de plaisir.

Bibliographie / Sitographie

Textes officiels :

Programme du cycle 1, *Bulletin officiel spécial n°2 du 26 mars 2015*.

Programme du cycle 2, *Bulletin officiel du 26 juillet 2018*.

Programme du cycle 3, *Bulletin officiel n°30 du 26 juillet 2018*.

Livres :

Freinet, Célestin. (1967). *Le journal scolaire*. Coopérative de l'Enseignement laïc, Cannes, France : édition de l'École Moderne Française.

Develay, Michel. (2004). *Donner du sens à l'école*. Collection Pratiques et Enjeux Pédagogiques. France : édition ESF.

Astolfi, Jean-Pierre. (1997). *L'erreur, un outil pour enseigner*. Collection Pratiques et Enjeux Pédagogiques. France : édition ESF.

Articles de revue :

Reverdy, Catherine, « L'apprentissage par projet : le point de vue de la recherche », *Technologie*, Numéro 186, 05/2013, p. 46-55.

Gryspeerd, Axel, « Les médias à l'école », dans *Courrier hebdomadaire du CRISP*, 1981/17, Numéro 922, p. 1-24.

Launay, Michel, « Fonctions et formes du journal de classe en seconde et première », *Littérature*, (numéro thématique), *Enseigner le français*, Université de Sao Paulo, 1975/19, p. 87-89.

Vergnioux, Alain, « Le texte libre dans la pédagogie Freinet », collection Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle, (numéro thématique), *Les pratiques extra-scolaires de lecture et d'écriture des élèves*, 2001/23, p. 151 – 168.

Seux, Christine, Compte rendu de lecture de Bernard Lahire « La raison scolaire. École et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir. », Rennes, Presse Universitaires de Rennes, 2008, 196 p., pour la revue *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, vol. 42, n°3, 2009.

Alcorta, Martine, « Utilisation du brouillon et développement des capacités d'écrit. », Revue française de pédagogie, (numéro thématique), *La pédagogie et les savoirs : éléments de débat*, 2001 / 137, p. 95 – 103.

Tauveron, Catherine, compte rendu de lecture de Reuter, Yves, « Enseigner et apprendre à écrire », Revue française de pédagogie, (numéro thématique), *Penser la pédagogie*, 1997 / 120, p. 189 – 190.

Pages sur internet :

Perrenoud, Philippe, « Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi ? Comment ? », Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, *Université de Genève*, 1999, en ligne, http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_17.html

Roycourt, Denis, « Le texte libre : une pratique motivante de l'écriture. Des classes où l'on écrit beaucoup. », Institut Coopératif de l'École Moderne, Pédagogie Freinet, extrait de French Cancans n°0, janvier 1988, en ligne, <https://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/5393>

Strauss-Raffy, Carmen, « Écrire à l'école : un enjeu démocratique », conférence-débat, Journée de formation et d'échange organisée par le SGEN, 2007, *Wittenheim*, France, en ligne, <http://www.strauss-raffy.com/conferences/conf2.pdf>

Stagg Peterson, Shelley, « Aider les élèves qui ont des difficultés en écriture », monographie de recherche n°49, secrétariat de la littératie et de la numératie, Ontario Association of Deans of Education, avril 2014, *Université de Toronto*, en ligne, http://www.edu.gov.on.ca/fre/literacynumeracy/inspire/research/WW_StrugglingWritersFr.pdf

Penloup, Marie-Claude, « La Rature n'est pas un raté, plaidoyer pour le brouillon », Rouen, MAFPEN, 1994, cité par Benabbes, Souad, « Promouvoir l'usage du brouillon », Pratiques d'écriture, pour les Cahiers Pédagogiques, 2018, en ligne, <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Promouvoir-l-usage-du-brouillon#nh3>

Annexes

Annexe 1 : fiche de préparation « production d'écrit libre »

Fiche de préparation écrits libres

Séances	Durée	Objectifs	Activité du PE	Activités des élèves	Difficultés éventuelles
1	30 min	Produire des écrits sur un sujet de son choix	<u>Consigne</u> : « vous racontez à l'écrit un moment que vous avez vécu ou vous inventez une histoire ».	Répertoires de mots à disposition (mots invariables et mots qu'ils ont appris)	« page blanche ». Aide par questionnement ou aide pour commencer à écrire.
2	20 min	Lire son texte à voix haute et voter pour le texte que l'on a préféré.		Un élève à la fois. Pour le vote un élève peut voter deux fois.	
3	45 min	Réviser et améliorer l'écrit que l'on a produit	Écrire le texte de l'élève au tableau tel qu'il a été écrit. Souligner les erreurs d'orthographe en fonction d'un code couleurs (erreurs connues et vues aux erreurs non connues des élèves). Erreurs explicitées en contexte : chaîne d'accord, conjugaison des verbes...	L'élève dont le texte a été choisi est au tableau. Les autres élèves travaillent en groupe, discutent, négocient, se mettent d'accord.	Possibilité qu'ils s'aident du dictionnaire et de leur cahier de français + listes de mots.
4	40 min	Réviser et améliorer l'écrit que l'on a produit.	Amélioration du texte et travail sur la syntaxe en commençant par la lecture à voix haute du texte tel qu'il a été écrit.	Les élèves remarquent vite le manque de ponctuation (de manière générale) puis lecture phrase par phrase et discussions entre les élèves à travers mon guidage.	Différence langage oral langage écrit. Mettre l'accent sur les répétitions. Remplacer un nom par un pronom ...
5		Recopier sans erreurs le texte corrigé par la classe pour celui	Entre la quatrième et la cinquième séance, je corrige l'orthographe de	Passer voir les quelques élèves dont je n'ai pas compris certaines	

		qui a été choisi pour le journal et par moi pour les autres. Soigner l'écriture.	tous les textes et je souligne quelques phrases qui n'ont pas de sens ou qui sont illisibles	phrases : à reformuler. Réécriture du texte dans leur cahier d'écrivain au propre.	
6		Découvrir et se familiariser avec le numérique via le traitement de texte.	Les élèves dont les textes ont été choisis pour le journal recopient ensuite leur texte sur l'ordinateur (en plusieurs temps sur les temps d'APC)	Chaque élève a son cahier d'écrivain et réécrit leur texte via le traitement de texte.	Se familiariser avec le numérique, le clavier la position des lettres qui ne sont pas dans l'ordre alphabétique.

Annexe 2 : fiche de préparation « production d'écrit sur un thème : la piscine »

Objectif : raconter les séances à la piscine.

Séance 1 : découverte de la phrase inductrice et recherche d'idées (30 min)

Objectif : repérer le projet d'écriture et faire des propositions.

Phase 1 : lecture de la phrase écrite au tableau

Tous les mardis, nous allons à la piscine rue de la Jonquière.

Lecture compréhension : de qui / quoi parle-t-on ? Qu'est-ce que c'est la piscine ? Qu'est-ce qu'on y fait ?

Phase 2 : appropriation de la phrase en lien avec l'étude de la langue.

Cahier d'essai : les élèves recopient la phrase.

- souligner le sujet en bleu
- souligner le verbe en rouge
- écrire l'infinitif du verbe
- écrire à quel temps le verbe est conjugué.

Mise en commun :

- nous (les élèves de CE2, d'ULIS et quelques CM2 et les 3 maîtresses)
- allons
- aller
- présent.

Phase 3 : préparation à la phase d'écriture.

Consigne : vous allez écrire un récit sur les séances à la piscine en conservant la première phrase qui est écrite au tableau. Cela vous donne un point de départ.

Phase 4 : organisation des idées et construction des répertoires nécessaires à l'écriture.

Sortir une affiche répertoires des verbes et des noms :

- les verbes : aller (nous allons), enlever (nous enlevons), se mettre (nous nous mettons), prendre (nous prenons), se répartir (nous nous répartissons), faire (nous faisons))
- les noms : (à) pied, CE2, ULIS, CM2, piscine, chaussures, vestiaires, maillot de bain, douche, groupes, exercices.

Comment se rend-on à la piscine ? Nous y allons à pied.

Avec quelles classes y allons-nous ? Les ULIS et quelques CM2

Qu'est-ce que vous faites à la piscine ? « nous enlevons d'abord nos chaussures en arrivant puis nous allons dans les vestiaires, nous nous mettons en maillot de bain. Ensuite, nous prenons une douche, après nous nous répartissons dans nos groupes et nous faisons des exercices ».

Écrire au tableau les phrases dictées par les élèves et relever un par un les verbes et les noms dont ils auront besoin.

Comment s'appelle les petits mots comme « puis », « enfin », « ensuite », « après » etc ? Les mots invariables (liste dans leur pochette).

Comment pouvez-vous finir le récit ? Écrire les propositions sur une affiche « Répertoires de fin de phrase »

Par exemple :

- « à la fin, nous sortons du bassin et nous nous rhabillons »
- « pour finir, nous repartons à pied pour rentrer à l'école ».
- « à la fin des séances, nous sommes fatigués ».

Contraintes d'écriture :

- commencer votre récit par la phrase inductrice
- utiliser les mots des répertoires
- raconter au moins une activité que vous faites lorsque vous êtes dans le bassin
- utiliser des phrases de fin

Phase 5 : construction du guide de relecture

réutiliser les contraintes d'écriture et ajouter les idées des élèves. Par exemple :

« je mets une majuscule au début de chaque phrase et un point à la fin ».

« j'accorde bien le groupe nominal »

« je fais attention aux terminaisons des verbes conjugués au présent »

Séance 2 : production de texte (30 min - individuel)

Ressortir les affiches des répertoires, leur demander de sortir leur liste de mots invariables, distribution d'une feuille de brouillon + réécriture de la phrase inductrice au tableau et des contraintes d'écriture.

Pendant la production : passer dans les rangées et les aider si besoin (questionnement, orthographe, réorganisation des idées...).

Au fur et à mesure, distribuer le guide de relecture à chaque élève et corriger les erreurs d'orthographe (les faire corriger le plus possible).

Ceux qui ont terminé avant viennent me voir pour que je puisse lire l'ensemble et les guider dans la réécriture.

Séance 3 : lecture des productions à la classe et vote (10 min – groupe classe à l'oral)

Entre la séance 3 et 4 : correction des productions par l'enseignant : souligner les erreurs d'orthographe et bien vérifier que la consigne est respectée.

Séance 4 : réécriture du deuxième jet avec indications de l'enseignant (10 min – individuel à l'écrit)
Certains élèves sont amenés à détailler davantage certaines activités.

Séance 5 : réécriture au propre dans le cahier d'écrivain puis sur l'ordinateur pour le texte choisi par la classe.

Annexe 3 : questionnaire d'un élève (première distribution en février)

Questionnaire sur le journal de classe.

Coche la ou les réponses.

Question 1 : à quoi sert un journal ?

<input type="checkbox"/> à lire	<input checked="" type="checkbox"/> à s'informer	<input type="checkbox"/> à rien
<input type="checkbox"/> à se divertir	<input checked="" type="checkbox"/> à apprendre des choses	
<input type="checkbox"/> à s'exprimer	<input type="checkbox"/> à communiquer	
<input type="checkbox"/> Autre		

Question 2 : à ton avis, de quelles connaissances as-tu besoin pour créer un journal de classe ?

Connaître ce qui compose un journal (la UNE, les illustrations, les textes, le nom de l'auteur...)

<input type="checkbox"/> des connaissances mathématiques	<input type="checkbox"/> des règles de grammaire
<input type="checkbox"/> connaître différents types de textes (narratif, argumentatif, descriptif ...)	
<input checked="" type="checkbox"/> comprendre à quoi sert un journal	
<input type="checkbox"/> Autre	

Question 3 : à ton avis, qu'est-ce que tu dois savoir faire pour créer un journal ?

<input type="checkbox"/> Donner son avis	<input checked="" type="checkbox"/> travailler en groupe
<input type="checkbox"/> écrire un texte sans erreurs du premier coup	
<input checked="" type="checkbox"/> écouter les autres	<input type="checkbox"/> écrire le plus de textes possibles sans réfléchir
<input checked="" type="checkbox"/> utiliser ses connaissances et ce qu'on a appris	
<input checked="" type="checkbox"/> écrire différents types de textes	<input type="checkbox"/> Autre

Question 4 : liste trois choses que tu as apprises grâce à la création du journal.

1. dans un journal il y a des articles
2. dans un journal on n'est pas des exposés
- 3.

Annexe 4 : questionnaire du même élève (deuxième distribution fin mars)

Questionnaire sur le journal de classe.

Coche la ou les réponses.

Question 1 : à quoi sert un journal ?

<input checked="" type="checkbox"/> à lire	<input checked="" type="checkbox"/> à s'informer	<input type="checkbox"/> à rien
<input type="checkbox"/> à se divertir	<input checked="" type="checkbox"/> à apprendre des choses	
<input type="checkbox"/> à s'exprimer	<input type="checkbox"/> à communiquer	
<input type="checkbox"/> Autre		

Question 2 : à ton avis, de quelles connaissances as-tu besoin pour créer notre journal de classe ?

Connaître ce qui compose un journal (la UNE, les illustrations, les textes, le nom de l'auteur...)

des connaissances mathématiques des règles de grammaire

connaître différents types de textes (narratif, argumentatif, descriptif ...)

comprendre à quoi sert un journal

Autre

Question 3 : à ton avis, qu'est-ce que tu dois savoir faire pour créer notre journal de classe ?

Donner son avis travailler en groupe

écrire un texte sans erreurs du premier coup

écouter les autres écrire le plus de textes possibles sans réfléchir

utiliser ses connaissances et ce qu'on a appris

écrire différents types de textes Autre

Question 4 : liste trois choses que tu as apprises grâce à la création du journal.

1. à s'informer
2. les mouvel du jour
3. pas de faute

Résumé en français

Ce mémoire présente la réalisation d'un journal scolaire au sein d'une classe de CE2. Ce projet a été mis en œuvre dans le but de faire évoluer les représentations des élèves concernant la production d'écrit et de créer du lien et du sens entre les différentes disciplines du français : la production d'écrit, la grammaire et l'orthographe. L'élaboration d'un questionnaire ainsi que des entretiens menés sur un échantillon d'élèves ont permis de cerner l'évolution des représentations, des connaissances et des difficultés des élèves sur la création du journal et la production de textes qui l'alimente. En donnant du sens à la production d'écrit et à l'étude de la langue, ce projet a suscité une certaine motivation, du plaisir ainsi qu'un engagement individuel et collectif de la part des élèves en leur montrant l'importance d'utiliser les notions abordées en étude de la langue pour produire des écrits de qualité.

Résumé en anglais

This essay deals with the realization of a school newspaper in a class of « CE2 ». The purpose of this project is to help students to change their representations towards writing and to create a link and meaning between french subject : writing production, grammar and spelling.

The creation of a multi-choice questionnaire and several interviews with a sample of students helped me to have a better understanding of the development of their thoughts, knowledge and difficulties regarding the newspaper itself and the production of materials which feeds it.

By giving sense to writing, this project generated motivation, pleasure and personal and collective student commitment, and showed them the significance of using all the knowledge learned in grammar and spelling in order to create a quality writing.