

Depuis que l'évaluation nationale en français à l'entrée en Sixième existe, ses résultats ont montré que le domaine des compétences d'écriture était le plus mal maîtrisé. Ce constat semble annoncer les appréciations, plus ou moins subjectives, que les enseignants de toutes les disciplines formulent jusqu'à la fin de la scolarité secondaire : les élèves sont souvent capables de (très) bonnes remarques à l'oral, mais ils sont comme handicapés à l'écrit. De leur côté, les IA-IPR de lettres observent que les travaux d'écriture, en classe et sous la conduite des professeurs, restent trop rares dans l'ensemble.

L'acquisition des compétences d'écriture doit donc faire l'objet de pratiques pédagogiques et didactiques renouvelées. L'action décrite dans ce document s'inscrit dans cet objectif.

Pourquoi s'intéresser aux compétences d'écriture ?

L'oral (en dehors des situations formelles de communication) peut, schématiquement, s'apprécier comme *une pensée en train de se construire*, avec ses hésitations, ses bredouillages, ses retours en arrière, ses approximations, avec ses implications (ellipses, gestes, intonations etc.) qu'autorise la connivence avec un interlocuteur effectivement présent. L'écrit au contraire apparaît comme *une pensée fixée*, organisée globalement, maîtrisée dans ses choix, intelligible en l'état par un lecteur à la fois multiple et général : il n'est ni savoir ni transmission de savoir sans l'écrit. Faire écrire les élèves constitue donc *une tâche de première importance, à travers laquelle se construisent et s'approprient les apprentissages visés par les enseignants.*

La lecture (dans sa pratique personnelle, qui ne se confond pas avec le retour analytique d'une explication de texte) se traduit par un rapport quasi immédiat, plus ou moins réussi ou échoué, cursif ou hésitant, du lecteur avec le texte. L'écriture suppose une durée et une distance de celui qui écrit par rapport au texte qu'il est en train de produire. On peut (doit ?) toujours s'arrêter et réfléchir avant d'écrire un mot, une phrase ; quand on écrit, on se trouve nécessairement en situation de choisir et d'ordonner et l'activité même, relativement complexe, de la main qui tient le stylo semble autoriser ce travail par sa seule lenteur. *Cette durée et cette mise à distance qui caractérisent l'acte d'écrire rendent en même temps possible et nécessaire l'intervention formatrice du professeur.*

Ecrire en effet, cela s'apprend. Pourtant, les modèles implicites qui dominent dans les classes de français pour l'acquisition de cette compétence n'apparaissent guère originaux et pertinents. Tout se passe en effet comme s'il suffisait d'imprégner les élèves de bonnes lectures pour que celles-ci deviennent des modèles pour la rédaction ; au professeur de compléter cet « apprentissage » par un certain nombre de préceptes que l'élève appliquera (faire un plan, se relire et corriger ses fautes...). Cette présentation est bien sûr schématique, mais elle rend bien compte de la faiblesse globale des pratiques d'apprentissage de l'écriture dans la classe de français et de leur insuffisante efficacité. *L'écriture est avant tout une compétence dont l'acquisition suppose une pratique fréquente et régulière ; c'est d'abord en écrivant que l'on apprend à écrire.*

En tant que langage où se structurent les apprentissages, situation didactique où l'élève prend une distance réflexive avec ce qu'il est en train de faire et compétence qui exige que la pratique soit mise en premier plan, les objectifs et travaux d'écriture doivent devenir une *priorité* dans la classe de français.

Les principes de l'action

L'action conduite dans le cadre de la DAFIP a consisté à mettre en œuvre, sur la durée d'une année scolaire et dans la diversité des pratiques enseignantes, un nombre limité de principes pédagogiques et didactiques.

Le temps consacré à l'écriture

L'acquisition des compétences d'écriture suppose qu'un temps substantiel soit consacré en classe. Nous avons donc cherché à mettre en œuvre un « tiers temps » particulier pour chaque séquence : *un tiers de l'horaire doit être attribué à des activités d'écriture*, un tiers à des activités de lecture, un tiers à l'apprentissage de la langue (notion comprise dans son sens large : grammaire, lexique, orthographe). Cette répartition de l'horaire de la discipline n'est nullement figée dans un emploi du temps hebdomadaire, mais s'entend sur la durée globale des séquences. Elle suscite des contraintes particulières dans au moins deux domaines :

- la définition d'objectifs d'écriture spécifiques et précis, qui ne se bornent pas au cadre narratif ;
- le déplacement fréquent du « centre de gravité » de la classe de français, qui ne peut plus être alors la parole du professeur unique, mais la production singulière de chacun des élèves.

La question de l'« invention »

Généralement, les consignes d'écriture (ainsi que les critères de réussite) qui sont données aux élèves s'apparentent à des cadres formels : respecter un schéma (la *dispositio* de l'ancienne rhétorique demeure l'élément le plus répété de notre enseignement de l'écriture), mettre en œuvre telle ou telle figure (notre pédagogie de l'*elocutio* ou de l'*ornatio* n'est guère développée...). La plupart du temps, le signifié ne constitue pas une préoccupation majeure des enseignants ni, partant, de leurs élèves. Pourvu que, formellement, le récit soit complet, i.e. cohérent sur les plans énonciatif (jeu des pronoms et des temps verbaux) et textuel (fonctionnement du système anaphorique, respect d'un schéma narratif...), et qu'il fasse apparaître les figures demandées (très souvent un certain nombre de comparaisons et/ou de métaphores), l'élève peut considérer qu'il s'est acquitté de sa tâche ; peu importe au fond ce qu'il a raconté et si cela présente un intérêt quelconque. En tout état de cause, si le professeur indique en annotation que le récit manque d'originalité ou de vraisemblance, cela ne fait écho à aucun apprentissage spécifique.

Nous faisons au contraire l'hypothèse que la question de l'invention est première. La nature des événements qui se produisent dans un récit, la présence, le nom, les caractéristiques, d'un personnage, d'un lieu, d'un objet etc...tout cela relève de choix importants pour l'intérêt et pour la cohérence du récit à produire. Chaque choix est gros de scénarii possibles que les élèves n'explorent pratiquement jamais dans leur diversité. Les *realia* d'un récit ne sont ni arbitraires ni secondaires ; réhabiliter le signifié, c'est aussi se rappeler qu'un récit, cela s'écrit d'abord pour nous « dire des choses ». Un tel choix pour l'enseignement de l'écriture narrative s'accompagne nécessairement d'une conception non formaliste de l'explication des textes littéraires.

La question de l'étude de la langue

Décloisonnement oblige, on n'enseigne officiellement la langue que pour améliorer la lecture et l'écriture. Dans les faits, les choses sont un peu différentes : le choix des lectures étant presque toujours déterminant dans la définition des séquences, les enseignants s'efforcent de trouver les notions grammaticales qui font (feraient, plutôt) le mieux écho aux lectures proposées. L'artifice d'une telle démarche est manifeste (Y a-t-il une séquence qui se prêterait plus naturellement qu'une autre à l'étude de la notion de sujet ? Comment peut-on penser, dans ce cadre, une complexification de l'apprentissage d'une notion, d'année en année ? Lorsque l'on connaît la syntaxe du complément de détermination ou de la subordonnée relative, devient-on *ipso facto* meilleur lecteur d'une description littéraire ?...).

Nous faisons le choix d'articuler dans les séquences, systématiquement et exclusivement, l'enseignement de la langue et les objectifs d'écriture. Le professeur peut ainsi penser sans contrainte formelle inutile et spécifiquement une programmation des apprentissages de langue sur l'année ; à charge pour lui de penser, pour chaque séquence, des objectifs d'écriture qui réinvestissent les apprentissages de langue (étant entendu que certains de ces objectifs peuvent perdurer sur plusieurs séquences). Tout ou partie de ces apprentissages doit permettre aux élèves d'écrire avec une langue *plus correcte* (orthographe, syntaxe, pertinence lexicale...) et *plus variée* (faire utiliser en écriture des « tours syntaxiques » auxquels on ne recourt jamais, mais dont par ailleurs on est lecteur). Ceci conduit donc à penser les objectifs d'écriture à la fois sur un plan discursif (par exemple, si j'étudie avec ma classe les récits d'aventure, je vais faire rédiger des textes qui s'inscrivent dans les caractéristiques du genre) et sur un plan linguistique (réinvestissement de différents points des leçons de langue).

Le dispositif de l'action

Les professeurs acteurs

6 professeures, de 6 collèges différents de l'académie d'Aix-Marseille, ont participé à cette action.

- Laurence ARGENTIN, clc collège Belle de Mai, Marseille
- Bénédicte ASTIC, clm collège Marie Mauron, Pertuis (84)
- Sophie BENOIT, clm collège Paul Gauthier, Cavaillon (84)
- Marie Claude GRAFF, clm collège provisoire de Plan de Cuques (13)
- Patricia RONDET, alm collège Jules Ferry, Marseille
- Marie Thérèse ROSTAN-GLEIZES, clm collège André Malraux, Marseille

Enseignantes expérimentées ou presque débutantes, ces professeurs de lettres exercent dans des collèges effectivement représentatifs : 2 collèges classés « ZEP Ambition Réussite » (Clg Belle de Mai et Jules Ferry), 2 collèges classés favorisés ou très favorisés (André Malraux et Plan de Cuques), 2 collèges intermédiaires (Pertuis et Cavaillon). Si le collège P. Gauthier est classé ZEP, l'enseignante concernée a conduit cette action avec une classe de 4^{ème} considérée comme moyenne.

Le travail des professeurs acteurs

Cette action n'a aucune vocation théorique. Fondée sur un nombre restreint d'hypothèses larges (cf. supra), elle cherche simplement à en établir la faisabilité, à définir un certain nombre d'outils et à en mesurer l'efficacité. Pendant une année scolaire, chacune des 6 enseignantes impliquées, avec sa personnalité professionnelle et à partir de ses choix propres, est chargée de mettre en œuvre les 3 principes présentés plus haut (le tiers de l'horaire de chaque séquence consacré à l'écriture / une attention prioritaire accordée à l'invention / l'articulation systématique de l'étude de la langue avec les objectifs d'écriture). Aucun modèle préétabli n'est imposé ; à elles de trouver les démarches, les activités, les supports qui actualisent et valident ces principes.

Le choix du niveau de la classe de Quatrième s'explique par les raisons suivantes :

- la plupart des actions de ce type concernent le niveau de Sixième ; il est apparu souhaitable que l'on s'intéresse à des élèves plus âgés ;
- l'étude du discours explicatif est au cœur des objectifs de la classe de Quatrième ; cette forme de discours invite à s'intéresser à des productions qui s'éloignent du seul discours narratif.

L'évaluation de l'action

L'efficacité de l'action est évaluée à partir de la comparaison des résultats d'un test initial effectué en septembre 2005 et d'un test final passé en avril 2006. Ces exercices d'évaluation (cf. infra) sont chaque fois très comparables : ils se composent d'un texte narratif d'une page à lire, suivi d'une question de compréhension et d'un travail de rédaction. Les productions des élèves sont évaluées à partir de 2 listes d'indicateurs (pratiquement identiques lors des 2 tests), l'un pour la réponse à la question de compréhension et l'autre pour la rédaction.

Ce dispositif est complété par une évaluation strictement parallèle (mêmes exercices, à la même période, évalués par les mêmes codeurs à partir des mêmes indicateurs) effectuée dans une classe de 4^{ème} de 4 collèges témoins, aussi représentatifs que les collèges acteurs :

- collège Gassendi, Digne (04)
- collège Vauban, Briançon (05)
- collège C. Reymond, Château-Arnoux (04)
- collège J. Massenet, Marseille

Certains biais sont apparus dans ce dispositif complémentaire. Six collèges témoins en effet ont été initialement sollicités mais des difficultés de communication, des problèmes techniques et/ou certains phénomènes d'absentéisme n'ont pas permis que les résultats finaux de deux de ces collèges (un collège marseillais classé « Ambition réussite » et une classe moyenne d'un collège standard du Vaucluse) puissent être considérés comme significatifs.

Le collège classé « Ambition réussite » (collège Edgar Quinet, Marseille) présente un cas particulier, qui doit être ici précisé. Non seulement certains élèves étaient absents à l'évaluation finale alors que leurs performances initiales étaient très basses, mais les progrès considérables réalisés globalement par la classe s'expliquent au moins en partie par le fait que l'enseignante concernée a conçu son travail à partir des mêmes principes que ceux mis en oeuvre dans les collèges acteurs. Par conséquent les résultats constatés à Ed. Quinet seraient plutôt à rapprocher de ceux des collèges acteurs plutôt que de ceux des collèges témoins. Pour mémoire, les résultats de cette classe sont les suivants : en septembre, on enregistrerait une réussite globale de 45% pour la réponse à une question de lecture analytique (cf. infra) et de 31% à l'exercice de narration (cf. infra) ; en avril, les scores globaux de réussite enregistrés à ces deux types d'exercice sont respectivement de 79,6% et de 71,8%, ce qui est remarquable.

Nous sommes navrés d'avoir dû renoncer à intégrer ces deux divisions dans notre évaluation et nous remercions tous les personnels concernés pour le travail qu'ils ont accompli. En tout état de cause, la comparaison des résultats obtenus par les 2 catégories de collèges conserve toute sa pertinence.