

## Les pratiques

Quelles furent les pratiques mises en place cette année dans les collèges « acteurs » de cette recherche-action ? Nous nous intéresserons aux efforts entrepris dans tous les établissements pour tenter d'avoir une vision d'ensemble du travail mené avant de détailler quelles furent les démarches poursuivies dans chaque établissement.

### A- Organisation pédagogique générale :

Les enseignantes se sont efforcées autant que possible de mettre en application le principe du tiers temps par séquence : un tiers du temps devait être consacré à des activités d'écriture, un tiers à des activités de lecture et un tiers à des activités visant à assurer une plus grande maîtrise de la langue.

Les trois séquences suivantes visent à illustrer notre propos : elles ne sont pas là pour témoigner d'une valeur idéale mais pour montrer comment ce principe du tiers temps a pu concrètement être appliqué.

### Exemple de séquence au collège de Plan-de-Cuques

SEQUENCE 6 : DECRIRE DANS UN RECIT FANTASTIQUE			
OBJECTIF général : aborder le genre fantastique (1) opérationnel : créer un univers inquiétant			
LECTURE <i>Le Veston ensorcelé</i> de Dino Buzzati (lecture suivie) Groupements de textes descriptifs <i>La Vénus d'Ille</i> de Prosper Mérimée (lecture cursive) <i>La Peur</i> de Guy de Maupassant (lecture cursive)			
LANGUE Les expansions du nom Les figures de style (comparaison, métaphore, périphrase, hyperbole, personnification) Le vocabulaire des sensations Les connotations d'un mot			
ECRITURE Imaginer un personnage inquiétant Créer un univers fantastique Commenter un extrait en intégrant des citations			
Séance	Durée globale	Temps écriture	Descriptif
1	2 h		<b>Etude première partie du texte de Buzzati</b> <b>Le Veston ensorcelé (1) : jusqu'à « ... avant que je me décide »</b>  Etude structure narrative : 1) <u>L'incipit : un récit réaliste</u> - le cadre spatio-temporel (description explicative : donner l'illusion de la réalité) - le point de vue (mode d'énonciation ? ) = un personnage banal, sans qualités exceptionnelles mais doté de bon sens et donc digne de foi 2) <u>L'intrusion du fantastique</u> - des personnages étranges, voire énigmatiques : étude portrait des 2 hommes  <b>Fiche procédés descriptifs : comment décrire l'impossible ?</b> (source : <i>Textes et méthodes</i> 4° p. 166 à 170) <b>1. la caractérisation par défaut</b> : il, l'homme, l'inconnu...



			<p>Lecture : portrait statue ( in <i>La Vénus d'Ille</i> ) p. 29 (l. 25 à 54)  Suite procédés descriptifs : comment décrire l'impossible ?  <b>3. le vocabulaire du regard</b></p> <p>Texte: <i>Je suis d'ailleurs</i> de Lovecraft  <b>5. La description négative</b>  Rappel : 2. la description hyperbolique</p>
6	1 h	20 mn	<p><b>Le Veston ensorcelé (3)</b>  4) <u>La fin de l'histoire</u>  L'histoire est-elle terminée ? le lecteur peut-il choisir entre une explication rationnelle ou une explication surnaturelle ?  Une fin ouverte où le narrateur ne peut pas apporter de réponse à son interrogation.</p> <p><b>ECRITURE 6 (synthèse sur le récit fantastique) : rédigez un texte explicatif de 10 lignes pour définir ce qu'est un récit fantastique.</b>  Fiche de synthèse sur le genre fantastique</p> <p><i>Lire « La peur » p. 54 (collection Bibliocollège) pour séance 8</i></p>
7	1 h		<p>Langue : les expansions du nom ( <i>Fiches 4° photocopiables HATIER</i>  Thème « le fantastique », fiche n° 24 + leçon <i>Parcours</i> p.168)</p> <p><i>Exercice d'écriture sur les expansions : ex 6 p 40 (Parcours) pour séance 9</i></p>
8	1 h		<p>Vocabulaire : les champs lexicaux et les connotations (Parcours p. 162)  Ecriture : quel vocabulaire employer pour donner de l'épaisseur à son personnage ?  Exercices d'application</p>
9	2 h	1h45	<p><b>ECRITURE 7 (notée) : imaginez un personnage inquiétant qui survient dans un cadre réaliste.</b></p> <p>INTRO : cadre spatio temporel réaliste + un narrateur témoin attiré par le personnage  DVP : construction du portrait (statique et/ou en action)  CL : impression laissée par le personnage sur le narrateur</p> <p><i>Lire La vénus d'Ille pour séance 12</i></p>
10	1 h		<p>Langue : corr ex expansions  Fiche n° 25 et 27 : la subordonnée relative et les emplois du pronom relatif</p> <p><i>Ex.10 et 11 p 83 sur les pronoms relatifs</i></p>
11	1 h	20 mn	<p>La description d'un univers fantastique : texte « La Peur » de Maupassant p. 56,57 et 58 (collection Bibliocollège)  Suite procédés descriptifs : comment décrire l'impossible ?  <b>1. la caractérisation par défaut (rappel)</b>  <b>4. les sensations (le fantastique et la confusion des sens)</b>  <b>6. les images (rappel)</b></p> <p><b>ECRITURE 8 : choisissez un des 5 sens puis rédigez 4 phrases où le narrateur exprime son trouble devant une perception qu'il ne peut s'expliquer. Par exemple l'écoute d'un bruit suspect doublée d'une odeur fait naître une vision proche du fantastique. Les sens se confondent : on entend et on imagine qu'on voit, on sent quelque chose et on croit entendre, ou bien, on touche et on croit voir.</b></p>

12	1 h		Evaluation intermédiaire à partir d'un extrait de texte fantastique ( <i>What was it? de O'Brien</i> in NRP janvier 2006) portant sur les procédés grammaticaux et stylistiques.
13	1 h		Langue et vocabulaire : 1) Les figures de style : exercices (Parcours p. 167 et p. 40) Les champs lexicaux et les connotations (Parcours p. 162 + fiche d'exercice)
14	1 h	<b>40 mn</b>	Correction évaluation intermédiaire.  Compte-rendu écriture 7  <b>ECRITURE 9 : Poursuivez votre récit en une dizaine de lignes en décrivant une atmosphère fantastique qui doit susciter l'angoisse du narrateur et du lecteur.</b>
15	1 h	<b>30 mn</b>	LECTURE CURSIVE : <i>La Vénus d'Ille</i> de Mérimée  Evaluation finale à partir d'un extrait : <b>lecture commentative avec citations.</b>
16	1 h		Compte-rendu écriture 9 Correction évaluation finale.
TOTAL	18 h	<b>6 h</b>	

Exemple de séquence donnée au collège Jules Ferry

<b>SEQUENCE I : DE LA LETTRE OFFICIELLE A LA LETTRE INTIME</b>	
<b>Objectif général d'écriture : apprendre à exprimer ses sentiments dans une lettre intime.</b>	
Séance n°1 : lecture <i>Support : une lettre administrative extraite d'un guide de correspondance.</i>	<u>Objectif</u> : étudier les codes de la lettre. Durée : 1 H.
<b>Séance n°2 : écriture</b>	<u>Objectif</u> : écrire le pastiche d'une lettre officielle. <b>Durée : 1 H 30.</b>
Séance n°3 : lecture <i>Support : extraits des <u>Lettres</u> de Madame de Sévigné, du <u>Journal d'Anne Frank</u>, des <u>Lettres d'une Péruvienne</u> de F. de Graffigny.</i>	<u>Objectif</u> : étudier différents types de lettres et comprendre l'importance du destinataire. Durée : 1 heure.
<b>Séance n°4 : écriture</b>	<u>Objectif</u> : s'adapter au destinataire en variant les registres de langue. <b>Durée : 1H.</b>
Séance n°5 : lecture <i>Support : <u>Correspondance</u> de Madame de Sévigné.</i>	<u>Objectif</u> : exprimer ses sentiments dans une lettre intime. Durée : 2 H.
Séance n°6 : langue	<u>Objectif</u> : exprimer ses sentiments par un

	vocabulaire et des types de phrases appropriées. Durée : 2 H.
<b>Séance n°7 : écriture</b> <b>Support : tableau de Vermeer de Delft, <i>La Lettre d'amour</i>, 1667.</b>	<b>Objectif : écrire à partir de l'image.</b> <b>Durée : 1 H.</b>
Séance n°8 : lecture <i>Support</i> : lettre de Julos Beaucarne, poète et chanteur belge.	Objectif : agir sur son destinataire par une lettre porteuse d'espoir. Durée : 1 H.
Séance n°9 : langue	Objectif : la forme emphatique et la négation restrictive. Durée : deux heures.
<b>Rédaction finale de la Séquence I.</b> <b>Durée : 1 H.</b>	
Durée globale : 12 H Temps d'écriture : 4H 30	

#### Séquence donnée au collège Belle de Mai

Étapes et durée	Support	Objectifs
1 – 1h	Texte 1 - Le début de la nouvelle <u>Aventure en Calabre</u> P.L.COURIER	<ul style="list-style-type: none"> <li>- langue : le vocabulaire difficile</li> <li>- les mots « praticable » et « animosité »</li> <li>+ la notion de préfixe, suffixe et radical – famille de mots</li> <li>- <i>lecture : révisions sur le texte narratif</i></li> </ul>
2 - 1H		<b>écriture : écrire la suite de la nouvelle</b>
3 – 30 min. 1H 30 min.	La fin de la nouvelle <u>Aventure en Calabre</u>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- la notion de chute, de nouvelle</li> <li>- énoncé coupé et énoncé ancré ds la situation d'énonciation : exercices</li> <li>- <b>exercices d'écriture : rédiger un court récit en adoptant le « système du présent » et un autre en adoptant le système du passé.</b></li> </ul>
4 – 1H		<b>Correction de la rédaction : quelques aides à l'écriture.</b> <b>Rédaction d'une fiche sur écrire la suite d'un récit.</b>
5 – 1H  30 min.  1H	Texte 2 <u>Rose</u> , de Maupassant	<ul style="list-style-type: none"> <li>- la différence auteur / narrateur</li> <li>- relevé d'indices sur le narrateur</li> <li>- la chute</li> <li>- vocabulaire difficile + « pudibonde », « trouvaille », « inepte »</li> <li>- <b>écriture d'un résumé de la nouvelle</b></li> <li>- emploi des temps ds le récit au passé (imparfait et passé simple) - approche</li> </ul>
6 – 1H30  30 min. 2H	Texte 3 <u>La mort en huit chiffres</u> , Didier Daenincks	<ul style="list-style-type: none"> <li>- vocabulaire difficile (+ travail sur les mots « dissuader/persuader », « aguerrir », « implorer »)</li> <li>- explication de la chute : le rôle des objets</li> <li>- les différents types de point de vue</li> <li>- <b>écriture d'une réponse à une question de lecture</b></li> <li>- le passé simple, morphologie+ exercices</li> </ul>
7  1H	Texte 4 <u>Quand Angèle fut seule</u> , Pascal Mérigeau	<ul style="list-style-type: none"> <li>- vocabulaire difficile</li> <li>- <b>rédaction des réponses aux questions de lecture (travail fait à la maison)</b></li> </ul>

1H		- lors de la correction des questions : le retour en arrière, l'ordre du récit, explication de la chute. - L'imparfait
8 1H		<b>Comment rédiger des réponses à des questions de lecture – méthodologie.</b> <b>Séance - diaporama avec utilisation du vidéoprojecteur.</b>
9 - 1H activité lecture et écriture	Texte 5 <i>Des goûts et des couleurs, de Jacqueline Osterrath dans « Journal d'un monstre et autres histoires de monstre »</i>	Contrôle de lecture (points accordés à la rédaction des réponses.)
10- 1H		Contrôle impft/ p.simple+ leurs emplois
11 – 1H	Texte 6 <i>La parure de Maupassant</i>	<b>Rédaction : écrire la suite et la fin d'une nouvelle</b>
<u>Horaires répartis de la manière suivante :</u> Lecture 6H <b>Écriture 6H30</b> Étude de la langue 6H		

## B- La conduite des activités d'écriture

L'écriture devait devenir une activité usuelle, habituelle. Ce n'est pas en rédigeant une narration tous les 2 mois qu'un élève peut maîtriser cet exercice difficile. Libérer l'écriture des élèves nécessitait donc impérativement la multiplicité des travaux d'écriture : les élèves ont donc très écrit très fréquemment. Leurs écrits n'étaient pas nécessairement notés mais ils se devaient d'être tout au moins corrigés, individuellement ou collectivement, pour remédier aux principales difficultés rencontrées. Il est évidemment préférable que cette correction soit effectuée très peu de temps après le travail pour que les élèves l'aient encore à l'esprit. Les exercices d'écriture avaient lieu dans des séances d'écriture mais pas seulement ; les enseignantes ont très souvent demandé aux élèves *d'écrire en séance de lecture ou de langue*, sur une durée qui pouvait être brève. Dans un cours de français, l'élève s'exprime souvent à l'oral ; cette année, il devait également écrire. Multiplicité des travaux signifiait donc plus grande fréquence des écrits, variété des « dominantes » donnant lieu à l'écriture, mais également *variété des sujets* : il n'était pas rare que les élèves aient à écrire en prenant comme support par exemple une image. Ils devaient écrire des « rédactions » mais également des réponses justifiées à des questions de lecture ou des résumés des textes étudiés. De plus, les *récepteurs des textes écrits ont été plus variés* : les élèves n'écrivaient pas seulement pour leur professeur. Ainsi, par exemple au collège Jules Ferry, les élèves lisaient souvent leurs productions aux autres élèves. Les élèves intégraient donc l'idée que l'on écrit pour être lu, apprécié, pas seulement pour être noté. Au collège Paul Gauthier, ils ont rédigé un recueil de poésies, mis ensuite à la disposition de tous au C.D.I.

Dans l'élaboration de leurs séquences, les professeurs de lettres déterminent très souvent en premier lieu les textes et les objectifs de lecture puis viennent ensuite les objectifs de langue et d'écriture, qui restent subordonnés à ces objectifs de lecture. Durant cette année, les enseignantes ont essayé d'aborder différemment l'écriture en en faisant un objectif premier : et si l'on pilotait les séquences par des objectifs d'écriture, plutôt que par des choix de lectures ? et si les textes à lire étaient choisis en fonction du point d'écriture à acquérir ? et si l'écriture précédait la lecture ? Ainsi, au collège Marie Mauron, les élèves ont travaillé à partir d'une image : un photogramme en noir et blanc du film *Vaudou* de Jacques Tourneur (1944) représentant un escalier ancien, plongé dans l'obscurité, éclairé par un faible halo de lumière pâle. En bas une porte entrouverte, laissant à peine deviner une silhouette. La consigne était la suivante : *imagine que tu montes cet escalier. Fais le récit de cette ascension. Exprime ce que tu éprouves et crée une atmosphère inquiétante*. Les élèves ont d'abord travaillé seuls puis avec l'aide de leur professeur, ils ont rédigé collectivement un texte court. Le professeur a alors distribué deux textes de Stephen King : un extrait de la nouvelle *Matière grise* et des passages sélectionnés dans les 5 premiers chapitres du roman *Salem*. Pour chacun d'eux, un personnage monte un escalier étrange. Les élèves ont pu alors constater avec fierté que l'auteur utilisait certains procédés qu'ils avaient sélectionnés. Le texte littéraire les a confortés dans leurs choix d'écritures

mais il leur est aussi apparu comme un modèle d'autres choix auxquels ils n'avaient pas pensé : l'auteur avait opéré d'une manière plus riche et trouvé d'autres procédés que les leurs ; l'étude des textes littéraires peut alors être davantage légitimée à leurs yeux. Avoir travaillé l'écriture en premier les a rendus acteurs, chercheurs et donc plus réceptifs à intégrer des notions sur lesquels ils s'étaient interrogés.

L'objectif général d'écriture d'une séquence pouvait être subdivisé en plusieurs sous-objectifs : ainsi, au collège Ferry, l'objectif d'une séquence consistait à réécrire une nouvelle policière en changeant de point de vue. Au préalable, les élèves ont travaillé sur des objectifs intermédiaires : inventer une scène d'interrogatoire en brochant un portrait du détective, écrire un récit rétrospectif en exprimant les doutes du détective... Les différentes activités d'écriture de la séquence, tout comme celles de lecture ou de langue tendaient toutes vers la réalisation de l'objectif général qui devenait un enjeu pour les élèves. Les écrits intermédiaires ont été corrigés au fur et à mesure pour permettre à l'élève de perfectionner sa production finale.

En classe, les enseignantes ont voulu montrer aux élèves qu'un écrit se façonne, se forge, se retravaille en « tâtonnant » ; l'écriture n'est pas spontanée, elle nécessite un retour sur elle-même. Dans cette perspective, une démarche a souvent été mise en œuvre, celle de la dictée à l'adulte. Ainsi, dans les collèges Jules Ferry ou Belle de Mai, les élèves ont élaboré des textes de manière collective, à l'oral, alors que le professeur était chargé de la transcription au tableau : déchargés des contraintes orthographiques, les élèves pouvaient se concentrer sur la « rédaction » de leur texte. La confrontation avec les autres élèves et le questionnement du professeur les obligeaient à revenir sur leur texte, à échanger, modifier et retravailler leur production. Ils avaient ainsi devant eux un texte « en devenir », qui s'élaborait devant eux et grâce à eux. Des élèves en difficulté ont ainsi été « décomplexés » : même le « bon élève » n'écrit pas tout d'un premier jet parfait. Une démarche similaire a pu être mise en pratique au collège Malraux où un élève était chargé de noter au tableau ce que les autres proposaient.

Dans cet établissement, les élèves ont également travaillé de manière collective sur des copies « perfectibles » qu'ils ont améliorées : ils avaient devant eux un texte « existant », à retravailler et ont pu ainsi mesurer le travail possible de réécriture et d'amélioration qui préside à une création littéraire, aussi modeste soit-elle.

En ce qui concerne les productions individuelles des élèves, différentes aides ont pu être apportées aux élèves. Tout d'abord, au collège Marie Mauron, un suivi individualisé a été mis en place à la suite de l'évaluation initiale et des premières rédactions : chaque élève s'est vu fixer trois objectifs prioritaires qui lui étaient propres (des objectifs simples comme : ne pas mélanger les temps, soigner la ponctuation, abandonner les scénarii guerriers). A mi-parcours, fin décembre, l'enseignante a fait le point sur ces objectifs pour en fixer éventuellement de nouveaux. Dans d'autres établissements, comme au collège Belle de Mai, les élèves devaient d'abord rédiger leur brouillon pendant un laps de temps durant lequel ils pouvaient solliciter l'aide de leur professeur qui les conseillait ou les interrogeait sur leurs démarches de scripteurs, leurs choix d'écriture : une sorte de « brouillon dirigé ». Le même type de démarche a été suivi au collège Ferry, notamment pour la séquence sur la réécriture d'une nouvelle policière : chaque objectif intermédiaire a été corrigé par le professeur avant la réalisation de l'écrit final (cf. supra). Pour finir, certaines enseignantes (collèges Malraux, Paul Gauthier ou Plan-de-Cuques) fournissaient des sujets très explicites aux élèves ; sur ces derniers figuraient les critères d'évaluation : l'élève savait donc avant même de rédiger quels aspects du sujet il devait respecter et comment il serait évalué.

Les élèves n'ont pas seulement travaillé les rédactions mais une attention toute particulière a été portée sur la rédaction des réponses à des questions de lecture : dans les collèges Plan-de-Cuques et Belle de Mai, ils ont travaillé sur la méthodologie propre à ce type d'activités. Le professeur considère souvent, à tort, que la rédaction de la réponse va de soi mais il n'en est rien. Parvenir à justifier sa réponse, citer le texte de manière pertinente n'est pas inné chez les élèves. Comprendre un texte est une chose mais parvenir à l'expliquer en est une autre : il fallait montrer aux élèves qu'existent à leur portée une diversité de formes langagières pour expliquer et justifier.

## C- L'invention

Les évaluations initiales ont clairement montré que le problème de l'invention était un problème aigu pour la plupart des élèves. Comment sortir les élèves de platitudes langagières, et les conduire à une plus grande richesse d'expression ? De quelle manière les amener à une créativité littéraire « efficace », rompant avec les stéréotypes et les poncifs ? Comment lutter contre les lieux communs linguistiques et narratifs ?

### 1) L'invention lexicale et syntaxique : vers une plus grande richesse d'expression.

Les textes vus lors des séances de lecture ont pu constituer un vivier de tournures stylistiques ou de termes plus riches que ceux utilisés spontanément par les élèves. Pourtant, si les élèves apprennent des termes jusqu'alors inconnus lors de l'étude d'un texte, ils peinent à les réutiliser ensuite dans leurs productions personnelles. Il a donc fallu accentuer les efforts sur l'étude du lexique, et ne pas se contenter de constituer un répertoire de « nouveaux mots » se bornant à une simple énumération de termes avec leur signification.

Lors des séances d'analyse de texte, dans les collèges de Plan-de-Cuques et de la Belle de Mai, deux mots étaient choisis pour une étude plus approfondie : l'étude pouvait porter sur la famille du mot, ses synonymes, ses antonymes ; un effort a été porté sur la « nuance », les élèves devaient tenter avec l'aide de leurs professeurs de pointer les écarts de sens : pourquoi ce mot a-t-il été utilisé et pas cet autre, synonyme ? par exemple, utiliser le mot « susurrer » à la place de « murmurer » n'est pas anodin ; c'est porteur de sens.

Un véritable travail sur les champs lexicaux a été mené. Les efforts ont été portés tant sur la variété des termes que sur la gradation et les nuances de sens d'un terme à l'autre. Ce travail a pu être mené en heure de groupe au collège Ferry grâce au maniement du dictionnaire. Au collège Plan-de-Cuques, les élèves ont établi un réseau lexical sur les sentiments, qu'ils ont complété progressivement dans l'année, l'enrichissant au fur et à mesure des nouvelles séquences. Le vocabulaire du portrait a également été travaillé de manière approfondie.

Il a fallu porter également une attention toute particulière aux procédés stylistiques. Au collège Ferry, l'enseignante a voulu favoriser un travail de mémorisation, d'imitation, d'imprégnation des textes vus en séances de lecture. Ainsi, les élèves ont été amenés à mémoriser de nouvelles tournures syntaxiques vues dans des lettres de la marquise de Sévigné qu'ils ont dû réinvestir dans leurs productions.

Au collège Plan-de-Cuques, les élèves ont également appris à identifier différents choix stylistiques dans les textes et à les réinvestir ensuite pour donner davantage d'épaisseur à un personnage (dans un portrait par exemple). Ils ont notamment travaillé de manière très précise sur les procédés d'écriture dans la description dans un récit fantastique avec un objectif particulier : comment décrire l'impossible ? Lors de ce travail sur les procédés stylistiques, les élèves ont souvent fait preuve de pertinence et d'efficacité pour relever les procédés dans les textes ; dans le travail d'écriture qui suivait, la reprise était effectuée correctement mais ensuite, certains élèves ne parvenaient pas à réemployer d'une manière satisfaisante ces procédés.

Un des autres moyens utilisés pour tenter d'accroître la part d'invention stylistique des élèves a été la rédaction de textes dont la trame narrative leur était donnée. Ainsi, au collège Marie Mauron ou Belle de Mai, les élèves ont dû parfois rédiger un récit dont toutes les composantes leur avaient déjà été fournies. Ils ne devaient pas ajouter d'autres péripéties. Lors des séances de correction, la lecture à voix haute de plusieurs copies pouvaient entraîner un échange intéressant sur les différentes versions obtenues, puisque similaires sur le fond. Dans cette même perspective, les enseignantes ont souvent fait rédiger après la lecture d'un texte, d'une nouvelle par exemple, un résumé : les élèves pouvaient ainsi comparer leur résumé avec le texte original pour mesurer quelle version était la plus riche et un modèle de qualité devenait alors plus perceptible.

### 4) Le travail de l'imagination : vers une plus grande créativité



Certains élèves sont gênés car ils pensent ne rien avoir à dire. Ils n'ont « pas d'idées ». Les enseignantes, pour tenter de dépasser ce « blocage », ont varié autant que possible les sujets et les supports pour susciter l'imagination des élèves, essayant de donner des sujets « motivants » : au collège Jules Ferry, les élèves ont rédigé un court roman épistolaire à partir d'une première et d'une dernière lettre. Au collège Paul Gauthier, pour surmonter cette difficulté, cette pauvreté d'imagination, l'enseignante a privilégié les écrits « sur soi », partant du principe que si les sujets proposés les renvoyaient plus ou moins directement à eux-mêmes, la recherche d'idées en serait facilitée. Au collège Malraux, l'enseignante a choisi une perspective différente : un moment d'échanges d'idées, baptisé « la foire aux idées » a été instauré : avant la rédaction, les idées étaient mises en commun et chaque élève pouvait ensuite utiliser l'idée d'un autre dans sa rédaction.

Un écueil, presque diamétralement opposé, peut guetter les élèves : pour beaucoup, une rédaction réussie est une « rédaction – fleuve », avec moult rebondissements ou digressions...

Bien évidemment, un récit porte en lui une multitude de possibles narratifs : il a fallu montrer aux élèves que toutes les « trouvailles » ne sont pas de même qualité, et leur apprendre à réaliser des économies de récit. Cet aspect-là a été particulièrement travaillé au collège Marie Mauron où le professeur a utilisé avec ses élèves des « arbres de possibles narratifs ». L'élève intégrait ainsi l'idée qu'il n'y a pas un seul scénario valable. L'utilisation de cet « arbre des possibles narratifs » permettait aux élèves d'avoir une vue d'ensemble des différentes voies possibles et ensuite, de faire un choix, en éliminant les pistes incohérentes, illogiques ou peu fécondes. Certains élèves se sont très bien approprié « l'outil » et s'en servaient ensuite au brouillon. Cet outil leur a également permis de comprendre que certains moments sont plus intéressants que d'autres et que tous ne méritent pas d'être développés pour aboutir à la notion d'économie de récit.

Une réflexion a également été menée sur les notions de stéréotypes, de clichés. Les élèves n'ont pas toujours conscience de reproduire des lieux communs et des situations peu inventives. La correction des rédactions, les mises en commun de leurs différentes versions pouvaient donner lieu à des comparaisons. Lors de la lecture des textes également, les professeurs ont mis en évidence ce qui constituait leur originalité.

Que ce soit dans l'étude des textes ou dans les exercices d'écriture, les enseignantes ont tenté de rendre leurs élèves plus sensibles aux nuances, à leur inculquer plus de subtilité : ce ne sont pas forcément des péripéties surprenantes ou gratuitement « surdramatisées » qui donnent de l'intérêt à un récit. L'atmosphère fantastique ne naît pas de l'irruption de monstres ou de morts-vivants...

Au collège Plan-de-Cuques, les élèves ont aussi travaillé particulièrement la notion de modalisation. Ils ont appris à chercher la présence du narrateur pour apprendre à s'investir véritablement dans leurs écrits.

## D- Langue et écriture

L'étude de la langue a donné fréquemment lieu à des productions écrites, même très brèves, au lieu d'exercices d'application du manuel (collège Marie Mauron) ou à la suite d'exercices de repérages (Plan-de-Cuques). De plus, les objectifs de langue ont été souvent choisis en fonction des objectifs d'écriture : par exemple, au collège Plan-de-Cuques, lorsque les élèves ont travaillé sur le rythme du récit, et qu'ils ont appris à distinguer retour en arrière et anticipation, c'est tout naturellement qu'ils ont revu la conjugaison et l'emploi du plus-que-parfait et du futur dans le passé.

Cette imbrication étroite de faits de langue avec des objectifs d'écriture n'était pas toujours possible : d'autres faits de langue ont pu être abordés, suivant une progression grammaticale parallèle (collège Ferry).

Les enseignantes ont accordé un soin particulier à la correction et la remédiation des erreurs de syntaxe ou de langue dans les copies de leurs élèves. Les reprises ont été quasi systématiques, et ont occasionné ainsi un réel surcroît de travail pour les professeurs : au collège Belle de mai, les

copies étaient corrigées deux fois, les élèves devant reprendre toutes les erreurs de leur copie pour le deuxième relevé. Au collège Ferry, les élèves avaient une heure de groupe par quinzaine, qui a pu être mise à profit pour ce travail de correction de la langue.

Un travail sur la langue a aussi été mené grâce à des corrections collectives de maladroites ou d'incorrections syntaxiques trouvées dans les copies (collège Malraux et Belle de Mai). Les élèves sont en effet parfois plus prompts à repérer dans les textes d'autrui des « déficiences » qui leur sont parfois propres. Pour l'enseignante, partir des écrits des élèves pour aborder ou revoir un point de langue donne une légitimité à cet enseignement : les élèves sont davantage convaincus de l'utilité de telle ou telle notion qui perd de son abstraction.

Les enseignantes ont travaillé de manière variable dans leurs établissements : ainsi, au collège Belle de Mai (ZEP), une grande importance a été accordée à l'orthographe alors qu'au collège Plan-de-Cuques, les efforts ont davantage porté sur les effets stylistiques, la syntaxe mais dans une moindre mesure sur l'orthographe. Chaque professeur a opéré des choix.

## **Conclusions**

L'évolution globalement décevante des résultats obtenus en une année par les élèves des collèges témoins prouve, une fois de plus, que les *compétences d'écriture ne sont pas suffisamment travaillées* dans nos classes de français.

Les progrès généraux, et parfois considérables, réalisés dans les classes des collèges acteurs montrent qu'il est possible de conférer une *réelle priorité aux objectifs et activités d'écriture* dans la classe de français. En particulier, il est essentiel de d'appréhender le fait que l'on peut consacrer un tiers de l'horaire de français à des travaux d'écriture sous la conduite du professeur.

*La question de l'invention apparaît à la fois essentielle et accessible.* Que cela vise le choix et la caractérisation des signifiés ou la variété linguistique des énoncés, l'élève est sollicité pour un travail porteur de sens, qui oriente l'organisation globale de la narration et qui apparaît rapidement gratifiant. Cette perspective a contribué à relégitimer la lecture littéraire des textes, notamment l'identification et le commentaire des faits stylistiques. Si les progrès dans ce domaine apparaissent à la fois substantiels mais encore insuffisants, cela souligne la nécessité de travailler l'invention des élèves en permanence depuis la Sixième.

Un point, fondamental, n'a sans doute pas encore été suffisamment pris en compte, même s'il a été travaillé : *l'apprentissage du lexique*. Des progrès encore plus nets sont possibles à condition que l'on parvienne à concevoir et à articuler des apprentissages notionnels, méthodiques et systématiques, visant les phénomènes de structuration du lexique, les moments d'acquisition de mots nouveaux et les phases de réinvestissement. En tout état de cause, au collège, l'apprentissage du lexique doit être engagé et poursuivi avec obstination depuis l'entrée en Sixième.

Les enseignantes ont pratiquement toutes fait état d'un surcroît important de travail, par rapport à leur pratique antérieure. Ceci tient largement à l'habitude de considérer l'écrit comme le support privilégié de toute évaluation et donc de procéder à une correction exhaustive de tout écrit. S'il est indispensable de prendre en compte chaque écrit de l'élève, tous ces écrits n'appellent pas pour autant une évaluation chiffrée, ni même une correction exhaustive. En fait, la difficulté réelle d'une pédagogie de l'écrit réside dans le fait que, contrairement à une activité orale où, généralement, le professeur n'a à accueillir que le propos d'un seul individu, les interventions des élèves se succédant en sa direction, en situation d'écriture le maître doit prendre en peu de temps une connaissance active (lecture, interprétation des difficultés ou des erreurs, aide éventuelle) d'un nombre important de textes différents. Ceci rompt avec les pratiques habituelles de la classe de français.

La réalité des progrès substantiels enregistrés dans les collèges acteurs et la relative stagnation des performances dans les collèges témoins confirment amplement la pertinence de la démarche expérimentée dans le cadre de cette action. La diversité des situations et des personnels impliqués en garantit la faisabilité et la « transférabilité ».

