

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.

Exercices et critères des évaluations

Les exercices

Les 2 tests présentent une forme et un niveau de difficulté très comparables. Ils ne nécessitent pas des connaissances et des compétences particulières (le discours descriptif a été abordé en Cinquième) et peuvent donc être proposés à n'importe quel moment de l'année sans que les élèves soient démunis.

Les textes sont plutôt courts et tout à fait accessibles à des élèves de Quatrième (on peut les trouver dans des manuels). Ils mettent en scène des relations entre personnages qui restent à expliciter, mais qui sont identifiables par les élèves.

La question de compréhension apparaît fort simple et presque identique dans les 2 tests. L'élève doit indiquer, sous une forme sans doute nominale, un ou plusieurs sentiments qui ne sont pas explicités dans le texte. La justification demandée suppose que l'élève sache se référer au texte et mobilise une syntaxe relativement complexe. La réponse attendue est brève (quelques lignes).

Les travaux d'écriture s'inscrivent chaque fois dans un cadre narratif. Une ou plusieurs séquences descriptives sont attendues, ainsi que des dialogues (surtout pour l'évaluation finale). Une part d'invention personnelle assez large est laissée aux rédacteurs (personnages, lieux, situations, relations plus ou moins complexes...). Aucune consigne formelle n'est donnée, à l'exception de la nécessité d'insérer description et dialogue ; nous cherchons à identifier les solutions qui sont trouvées « spontanément » par les élèves pour gérer leur narration.

Sujet donné en septembre 2005

Rencontre dans un taxi

Il était monté dans mon taxi, boulevard Haussmann, un très vieux monsieur avec une belle moustache et une barbe blanches qu'il s'est rasées après, quand on s'est mieux connu. Son coiffeur lui avait dit que cela le vieillissait, et comme il avait déjà quatre-vingt quatre ans et quelques, ce n'était pas la peine d'en rajouter. Mais à notre première rencontre, il avait encore toute sa moustache et une courte barbe (...).

Il y eut une coïncidence, quand il s'est assis et que j'ai démarré. J'avais la radio ouverte et, comme par hasard, la première chose que j'ai entendue, c'étaient les dernières nouvelles sur le naufrage et la marée noire en Bretagne, vingt-cinq mille oiseaux morts dans le mazout. J'ai gueulé, comme d'habitude, et Monsieur Salomon s'est indigné lui aussi, de sa belle voix grondante.

- C'est une honte, dit-il, et je l'ai vu soupirer dans le rétroviseur. Le monde devient chaque jour plus lourd à porter.

C'est là que j'ai appris que Monsieur Salomon avait été dans le prêt-à-porter toute sa vie, surtout dans le pantalon. Nous avons parlé un peu. Il avait pris depuis quelques années sa retraite du pantalon et il occupait ses loisirs à des œuvres de bienfaisance car plus on devient vieux, plus on a besoin des autres. Il avait donné une partie de son appartement à une association qui s'appelait *SOS Bénévoles* ; où l'on peut téléphoner jour et nuit quand le monde devient trop lourd et même écrasant, et c'est l'angoisse. On compose le numéro et on reçoit du réconfort (...).

Je roulais lentement pour ne pas arriver trop vite.

Romain GARY (Emile AJAR), *L'angoisse du roi Salomon*

QUESTION SUR LE TEXTE

Quels sentiments le narrateur (le chauffeur de taxi) éprouve-t-il pour son passager ? Justifiez votre réponse.

REDACTION

Il vous est arrivé de faire une rencontre qui vous a marqué. Faites le récit de cette rencontre, en n'oubliant pas de décrire la personne rencontrée et d'exprimer vos sentiments.

Sujet donné en avril 2006

Dans les années 20, Alexis, enfant d'émigrés russes, se lie d'amitié avec Thierry qui appartient lui, à un milieu aisé.

Ils étaient arrivés avenue Sainte- Foy. Devant l'entrée de l'immeuble, Alexis remercia Thierry de lui avoir fait la conduite.

- Cette après-midi, hist et géo ! bougonna-t-il. Avec ce vieux croûton de Berchu, ce ne sera pas folichon ! Allez, je me grouille ! A tout à l'heure.

Mais Thierry ne bougeait pas, un étrange sourire aux lèvres.

- Nous avons bien cinq minutes, dit-il. Je peux monter avec toi dans ta chambre !

- Mais oui, balbutia Alexis.

Et une peur panique le saisit. Il avait tout envisagé, sauf une rencontre entre ses parents et Thierry. Deux mondes allaient s'affronter, deux mondes qui, dans sa pensée, devaient toujours s'ignorer l'un l'autre. Comment son ami supporterait-il ce nostalgique relent d'exil et de pauvreté ?

Prenant les devants, il ajouta prudemment :

- Seulement, je te préviens : chez nous, c'est tout petit, tout simple ... D'ailleurs, je n'ai pas de chambre...

- Et alors ? On s'en fout ! dit Thierry. On trouvera bien un coin pour causer !

Alexis le guida jusqu'à l'ascenseur qui, par extraordinaire, n'était pas en panne. En débarquant de la cabine vitrée sur le palier du troisième étage, il ressentit une faiblesse dans les genoux. Deux coups de sonnette brefs pour prévenir que c'était lui. Ce fut sa mère qui ouvrit la porte. Elle sortait de la cuisine et portait un tablier bleu autour des reins. Il en fut gêné pour elle. Elle le retira sans précipitation et presque avec élégance.

- Voilà, Maman, annonça-t-il d'un ton brusque, j'ai amené Thierry Gozelin.

- Quelle bonne idée ! dit Hélène Federovna avec une gentillesse amusée. Nous avons tellement entendu parler de vous ! Bonjour, Monsieur, soyez le bienvenu !

Oh ! Cet accent ! Alexis eut donné n'importe quoi pour que sa mère s'exprimât dans un français irréprochable. En tout cas, elle ne paraissait nullement contrariée par l'arrivée impromptue de Thierry. Avec la même aisance que si elle l'eût reçu dans son château elle l'invita à passer dans le salon – salle à manger où le couvert était déjà mis sur l'horrible nappe en toile cirée à carreaux rouges et blancs. Georges Pavlovitch était là, lisant son journal, et lui aussi accueillit le visiteur avec une joviale simplicité. Sa parole était encore plus rocailleuse que celle de sa femme. On s'installa tous les quatre au fond de la pièce, Alexis et Thierry côte à côte sur le divan-lit, les parents devant eux sur des chaises. Thierry laissait courir ses yeux alentour et Alexis souffrait de cette curiosité muette. Tout lui semblait affreux dans l'appartement depuis que Thierry y avait mis les pieds. En même temps, il écoutait sa mère et son père qui soutenaient la conversation sans se douter de son désarroi. On parlait du lycée, bien sûr, des études... Quelle banalité !

Henri Troyat, *Aliocha*

REDACTION

Quelques jours plus tard, Alexis est reçu dans la villa des parents de Thierry. Racontez la scène, en dressant le portrait d'un des parents, en faisant dialoguer les personnages et sans oublier d'exprimer les sentiments d'Alexis. Vous rédigerez un récit au passé d'une trentaine de lignes et à la troisième personne.

QUESTION SUR LE TEXTE

Quels sentiments Alexis éprouve-t-il à l'occasion de la visite de Thierry chez lui ? Pour quelles raisons ? Justifiez vos réponses.

L'évaluation et ses indicateurs

a) La réponse à la question de compréhension

Items de la grille d'évaluation :

1. **Rédaction de la réponse** : Code 1. La réponse est entièrement rédigée.
Code 2. La réponse est partiellement rédigée.
Code 9. La réponse n'est pas rédigée.
Code 0. L'élève n'a pas répondu.
2. **Justification** : Code 1. L'élève fait référence au texte et l'interprète.
Code 2. L'élève interprète le texte sans s'y référer explicitement.
Code 3. L'élève se réfère au texte sans l'interpréter.
Code 9. Absence de justification.
Code 0. Absence de réponse.
3. **Pertinence du sentiment** : Code 1. Le sentiment proposé est pertinent.
Code 8. Le sentiment proposé n'est pas pertinent.
Code 9. L'élève propose autre chose qu'un sentiment.
Code 0. Absence de réponse.
4. **Nominalisation du sentiment** : Code 1. L'élève désigne le sentiment par un nom.
Code 2. L'élève désigne le sentiment seulement par des périphrases et/ou des adjectifs.
Code 9. L'élève ne propose aucun sentiment.
Code 0. Absence de réponse.
5. **Syntaxe** : Code 1. L'élève construit un raisonnement au moyen d'outils linguistiques adaptés.
Code 2. L'élève recourt essentiellement à la juxtaposition.
Code 9. Le raisonnement est incohérent ou absent.
Code 0. Absence de réponse.
6. **Langue** : Code 1. L'élève a répondu dans une langue globalement correcte.
Code 9. L'élève a répondu dans une langue trop incorrecte.
Code 0. Absence de réponse.

L'item 1 cherche à vérifier si l'élève considère que ce genre de question appelle nécessairement une réponse rédigée. Ici se constateront certaines habitudes scolaires, déterminées par des pratiques enseignantes. La réponse à une question de lecture analytique ne peut pas se formuler n'importe comment et l'apprentissage de cette rhétorique particulière doit constituer un objectif à part entière.

L'item 2 essaie de distinguer plusieurs niveaux de compétence dans la référence au texte. La notion d'interprétation est ici fondamentale, en ce qu'elle suppose la coprésence de deux discours, celui du texte et celui, autre, que le lecteur produit à partir du premier. L'articulation de ces deux discours n'est pas familière aux élèves de Quatrième.

L'item 3 a une fonction essentiellement méthodologique et doit permettre d'observer un rapport éventuel entre la qualité rhétorique de la réponse et la pertinence de son contenu.

L'item 4 mesure le degré d'aptitude de l'élève à conceptualiser.

L'item 5 cherche à vérifier si l'élève sait recourir à une syntaxe complexe et intelligible pour exprimer un raisonnement justificatif. On imagine aisément les liens possibles entre certaines leçons de grammaire et leur réinvestissement dans ce genre d'énoncé.

L'item 6, habituel, invite à comparer son résultat avec son équivalent dans l'évaluation de la narration et y chercher un écart éventuel.

b) La narration

Nous ne proposons ici que la grille définitive, utilisée lors de la seconde évaluation. Quelques corrections mineures (liées à la formulation de la consigne ou à la nécessité de certaines améliorations) ont été apportées à la première grille, sans que toutefois la constance des critères soit remise en cause d'une évaluation à l'autre.

MATERIALITE DU DEVOIR ET RESPECT DU SUJET	1. production d'un récit	1 – production de 25 lignes environ 9 – récit évaluable mais trop court 0 – production d'un texte trop court pour être évalué		
	2. lisibilité	1 – lettres bien formées et bien attachées 9 – écriture illisible, ou nécessitant un effort important de déchiffrement 0 – production d'un texte trop court pour être évalué		
	3. respect du sujet	1 – récit avec passage descriptif, dialogue et expression des sentiments 2 – récit qui ne respecte que 2 des 3 consignes 8 – récit qui ne respecte qu'une des 3 consignes 9 – non respect des consignes 0 – production d'un texte trop court pour être évalué		
COHERENCE	4. mise en page	1 – mise en page en paragraphes mettant en valeur les étapes du récit 8 – organisation non pertinente des paragraphes 9 – absence de mise en page 0 – production d'un texte trop court pour être évalué		
	5. progression narrative	1 – narration qui suit un ordre intelligible 8 – narration qui présente des ruptures gênant la compréhension 9 – absence de progression narrative 0 – production d'un texte trop court pour être évalué		
	6. cohérence des substituts	1 – emploi sans ambiguïté des substituts 9 – la compréhension est gênée par l'ambiguïté de certains substituts 0 – production d'un texte trop court pour être évalué		
	7. cohérence énonciative	1 – emploi de la troisième personne du début à la fin. 8 – emploi de la première personne. 9 – changement de personne en cours de récit. 0 – production d'un texte trop court pour être évalué		
	8. cohérence dans l'emploi des temps	1 – emploi d'un système temporel cohérent 5 – intrusion du passé composé dans le système du récit 9 – confusion nette entre les deux systèmes temporels 0 – production d'un texte trop court pour être évalué		
INVENTION	9. création d'un personnage	1 – le personnage est original 9 – le personnage est stéréotypé. 0 – production d'un texte trop court pour être évalué		
	10. richesse de la description (1)	1 – bonne utilisation des expansions du nom 8 – utilisation seulement d'adjectifs 9 – peu d'expansions 0 – production d'un texte trop court pour être évalué		
	11. richesse de la description (2)	1 – verbes variés 9 – verbes « être » et « avoir » répétés 0 – production d'un texte trop court pour être évalué ou absence de description		
	12. paroles des personnages	1 – échanges de paroles efficaces 8 – échanges de paroles inefficaces 9 – aucun échange de paroles 0 – production d'un texte trop court pour être évalué		
	13. lexique	1 – emploi d'un vocabulaire varié et pertinent 9 – emploi d'un vocabulaire répétitif et stéréotypé 0 – production d'un texte trop court pour être évalué		
	14. syntaxe variée	1 – variété des constructions syntaxiques (phrases simples et complexes, types et formes de phrases ...) 9 – absence de variété 0 – production d'un texte trop court pour être évalué		
	15. variété des substituts	1 – emploi de substituts lexicaux variés 9 – pauvreté ou absence de substituts 0 – production d'un texte trop court pour être évalué		
	16. nuances du propos	1 – emploi de modalisateurs 9 – non emploi ou rareté des modalisateurs 0 – production d'un texte trop court pour être évalué		
	17. syntaxe	1 – correction syntaxique (moins de 3 erreurs syntaxiques) 9 – plus de 3 erreurs syntaxiques 0 – production d'un texte trop court pour être évalué		

18. ponctuation	1 – ponctuation forte correcte 9 – ponctuation forte incorrecte ou inexistante 0 – production d'un texte trop court pour être évalué		
19. orthographe grammaticale	1 – orthographe grammaticale correcte (moins de 8 erreurs) 9 – orthographe grammaticale incorrecte 0 – production d'un texte trop court pour être évalué		
20. orthographe lexicale	1 – orthographe lexicale correcte (moins de 8 erreurs) 9 – orthographe lexicale incorrecte 0 – production d'un texte trop court pour être évalué		
21. graphie/phonie et segmentation des mots	1 – pas d'erreur 8 – quelques erreurs 9 – trop d'erreurs 0 – production d'un texte trop court pour être évalué		
22. dialogue	1 – dialogue correctement introduit, ponctué et mis en page 9 – introduction, mise en page et ponctuation incorrectes 0 – production d'un texte trop court pour être évalué		

Quatre champs de compétences sont pointés :

- *Aptitude à produire effectivement un récit qui respecte le sujet donné* : habituels dans ce genre de protocole, les 3 items retenus mesurent l'existence en classe de Quatrième d'un échec massif, notamment dans les établissements classés « Ambition réussite ».
- *Aptitude à produire un récit cohérent* : 5 items mesurent les cohérences événementielle (item 5), textuelle (items 6 et 8), énonciative (items 7 et 8) ; la mise en paragraphes (item 4), qui indique une conscience assez élevée des phénomènes de cohérence, est une compétence particulièrement mal maîtrisée à l'entrée au collège. On ne s'intéresse ici qu'à la cohérence et à l'intelligibilité des substituts ; leur variété indique une autre compétence (cf. infra).
- *Aptitude à produire un récit « inventif »* : c'est certainement l'aspect le plus novateur du protocole. On mesure l'aptitude de l'élève à prendre ses distances avec les stéréotypes événementiels et langagiers les plus plats et les plus fréquents. Même si la notion d'originalité peut apparaître comme relevant d'une appréciation subjective, elle ne concerne que l'item 9 (invention d'un personnage) et, dans l'ensemble, n'a pas soulevé de difficulté majeure pour les évaluatrices. On n'attend pas ici de l'élève une création surprenante de rareté ; on se demande seulement s'il a su conférer à son personnage une singularité et une « épaisseur humaine » qui le distinguent des actants purement formels et désincarnés qui peuplent habituellement les narrations, effigies sans intérêt importées des représentations de la vie quotidienne ou des récits les plus stéréotypés. L'aptitude à caractériser d'une manière diversifiée (ne pas en rester à un seul trait caractéristique, voire à une absence de caractérisation) et en relation avec le sens général du récit (éviter les détails arbitraires sans rapport avec l'histoire racontée) constitue le meilleur critère pour cette évaluation. Les items 11, 13, 14 et 15 invitent, d'une manière plus habituelle et objective, à apprécier une *variété* (notamment lexicale) ; l'item 10, qui indique l'aptitude à ne pas en rester à des adjectifs (épithètes ou attributs) pour caractériser un personnage et à recourir à d'autres formes syntaxiques (notamment des expansions du nom), peut être considéré comme visant également un phénomène de variété. L'item 12 (paroles de personnages ayant une réelle efficacité) cherche à apprécier l'aptitude de l'élève à ne pas faire parler les personnages d'une manière purement formelle, « phatisme » très fréquent dans les narrations scolaires, mais à faire en sorte que les paroles soient un élément à part entière du récit. Enfin l'item 16 apparaît comme un indicateur fondamental : les nuances, exprimant une complexité porteuse de sens, signalent une réelle implication du narrateur dans son récit (présence de modalisateurs) et comme une empathie positive de sa part avec ses personnages dans les situations où il les installe.
- *aptitude à rédiger un récit dans une langue correcte* : la correction de la langue écrite est une compétence toujours évaluée, parfois surévaluée, lors des exercices réguliers de la classe et à l'occasion des évaluations institutionnelles. On retrouve les items habituels (orthographe lexicale et grammaticale ; ponctuation ; syntaxe de la phrase). Plus spécifiquement, on mesure la persistance éventuelle d'une orthographe non phonétique (item 21) et la correction de la mise en phrases des paroles des personnages (item 22, qui était absent du protocole utilisé en septembre, pour la raison que la consigne du premier test n'exigeait pas explicitement de faire parler les personnages).

Les résultats de l'action

a) La réponse à la question

Scores globaux de réussite (exprimés en pourcentages) par catégorie de collègue

Items	Evaluation septembre		Evaluation avril	
	Clgs acteurs	Clgs témoins	Clgs acteurs	Clgs témoins
Rédiger sa réponse	98,0	96,8	100,0	98,9
Justifier sa réponse	67,4	63,4	89,7	75,6
Répondre avec pertinence	53,2	53,8	95,9	69,8
Savoir nominaliser	79,9	89,2	98,6	90,7
Utiliser les ressources de la syntaxe	78,4	67,7	89,7	86,1
Utiliser une langue correcte	72,7	74,2	86,3	76,8
Toutes compétences	74,9	74,2	93,3	82,9

Scores globaux de réussite (exprimés en pourcentages) par collège

Catégories de collèges	Collèges	Evaluation septembre	Evaluation avril
Collèges acteurs	P. Gauthier Cavaillon	61,5	81,9
	Marie Mauron Pertuis	73,9	96,2
	André Malraux Marseille	74,9	94,1
	Plan de Cuques	83,2	97,5
	Belle de Mai Marseille	74,2	95,3
	Jules Ferry Marseille	75,9	94,6
Collèges témoins	Château Arnoux	76,0	83,3
	Gassendi Digne	74,9	90,0
	Vauban Briançon	78,0	80,0
	Massenet Marseille	65,7	75,9

b) La narration

Scores globaux de réussite (exprimés en pourcentages) par catégorie de collègue

Champs de compétences	N° items	Evaluation septembre		Evaluation avril	
		Cigs acteurs	Cigs témoins	Cigs acteurs	Cigs témoins
Matérialité de la production et respect des consignes	1	69,4	62,4	95,9	88,4
	2	94,8	93,5	96,5	84,9
	3	67,3	60,2	87,0	75,6
	<i>S/total</i>	<i>77,2</i>	<i>72,0</i>	<i>93,1</i>	<i>82,9</i>
Cohérence	4	45,4	34,4	60,2	39,6
	5	87,6	82,8	95,2	89,5
	6	90,5	91,4	93,7	83,8
	7	88,3	95,7	82,2	72,2
	8	44,1	52,7	76,7	66,3
	<i>S/total</i>	<i>71,1</i>	<i>71,4</i>	<i>81,6</i>	<i>70,2</i>
Invention	9	27,2	32,3	35,0	37,2
	10	14,2	16,1	45,2	23,2
	11	13,6	10,8	46,5	09,3
	12	23,3	24,8	52,7	47,7
	13	22,7	23,7	54,1	39,6
	14	39,6	45,2	62,3	44,2
	15	19,4	6,5	47,9	11,7
	16	28,5	20,5	28,8	12,9
<i>S/total</i>	<i>23,5</i>	<i>22,5</i>	<i>46,6</i>	<i>28,3</i>	
Correction	17	68,8	78,5	84,9	72,1
	18	72,0	73,0	91,8	70,9
	19	19,4	21,5	36,3	23,2
	20	76,6	78,5	73,3	74,4
	21	85,1	94,6	95,2	76,7
	22	Non testé	Non testé	72,6	41,9
<i>S/total</i>	<i>64,4</i>	<i>69,2</i>	<i>75,6</i>	<i>59,8</i>	
Toutes compétences		52,3	48,4	68,8	53,8

Scores globaux de réussite (exprimés en pourcentages) par collègue et par champ de compétences

	Collèges	Tests	Matérialité de la production et respect des consignes	Cohérence	Invention	Correction	Toutes compétences
Cigs acteurs	P. Gauthier (Cavaillon)	Septembre	83,1	63,8	25,0	66,1	52,3
		Avril	79,1	68,3	31,7	59,6	54,1
	Marie Mauron (Pertuis)	Septembre	86,3	68,1	28,9	55,4	52,7
		Avril	91,8	86,3	44,9	72,0	69,2
	A. Malraux (Me)	Septembre	72,5	74,2	16,0	72,5	51,3
		Avril	98,8	81,5	47,5	82,0	71,6
	Plan de Cuques	Septembre	79,2	86,2	30,6	80,0	62,5
		Avril	96,1	81,5	62,9	82,5	77,0
	Belle de Mai (Me)	Septembre	69,4	65,8	26,5	48,3	47,2
		Avril	90,8	94,5	59,0	75,7	76,0
	J. Ferry (Me)	Septembre	73,3	66,4	15,0	59,2	46,0
		Avril	94,2	78,4	32,5	80,0	64,1

Clgs témoins	Château- Arnoux	Septembre	82,5	76,5	19,0	79,1	56,0
		Avril	84,9	67,0	19,4	64,1	51,4
	Gassendi Digne	Septembre	66,5	67,7	25,9	53,8	48,3
		Avril	74,6	67,2	20,0	52,0	46,9
	Vauban Briançon	Septembre	74,6	68,8	33,0	67,2	55,8
		Avril	90,6	79,2	51,5	70,0	68,0
	Massenet Marseille	Septembre	63,1	73,6	07,9	70,5	46,2
		Avril	81,3	65,0	15,6	51,0	45,4

c) Commentaire succinct des résultats à l'évaluation de la réponse à une question (on trouvera en annexe les résultats détaillés item par item et par collège)

Lors de l'évaluation diagnostique, les résultats globaux des deux groupes de collèges sont très proches (cf. item 1, item 4 et score global de réussite) et relativement satisfaisants avec près de 75% de réussite. La pertinence de la réponse, très comparable dans les deux cas, n'apparaît donc pas comme un facteur déterminant pour la qualité de la rédaction. En revanche, on note, à l'avantage des collèges acteurs, des disparités manifestes à l'item 2 (justification) et à l'item 5 (utilisation des ressources de la syntaxe) : il s'agit de deux points fondamentaux, sur lesquels un travail précis et patient s'impose. La correction de la langue fait l'objet de performances très comparables et plutôt encourageantes (avec plus de 70% de réussite, on mesure l'écart avec les résultats habituellement enregistrés dans ce domaine à l'entrée en Sixième). Dans les collèges « Ambition réussite » (à l'exception nette du collège Massenet), les résultats sont tout à fait comparables à ceux que l'on constate dans les autres collèges.

L'évaluation finale montre un progrès, nettement différencié, dans les deux groupes de collèges : + 18,4% pour les collèges acteurs et + 08,7 % pour les collèges témoins. Les principes retenus pour cette action montrent donc leur efficacité.

Les items sur lesquels les progrès sont les plus manifestes dans les collèges acteurs sont l'item 2 (+ 22,3%) et l'item 4 (+ 18,7%). La correction de la langue s'est peu améliorée pour les élèves des collèges témoins (+ 2,6% ; mais + 13,8% pour les collèges acteurs), où ce type d'écrit n'a peut-être pas constitué un objectif spécifique. La pertinence de la réponse, très nettement meilleure cette fois dans les collèges acteurs, peut être rapprochée de l'évolution de la qualité de l'expression.

La rédaction d'une réponse à une question de lecture analytique constitue un objectif d'écriture à part entière, rarement appréhendé comme tel dans les classes de français. Des progrès substantiels sont possibles, y compris avec les élèves des collèges « Ambition réussite ».

d) Commentaire succinct des résultats à l'exercice de narration (on trouvera en annexe les résultats détaillés item par item)

Les résultats observés en septembre dans les collèges acteurs ne peuvent pas être globalement considérés comme satisfaisants (seulement 52,3% comme score global de réussite).

Certes, l'absence de production apparaît marginale, y compris en ZEP et la cohérence des récits (domaine d'activité privilégié dans les classes de français) apparaît réussie à plus de 70% ; toutefois l'item 4 (mise en paragraphes) est mal réussi (bien peu de progrès sont ici à enregistrer depuis la classe de 6^{ème}).

Le problème de l'invention se révèle particulièrement aigu, presque tous les items sont réussis à moins de 30%, 3 d'entre eux n'atteignent pas un score de réussite de 20% ! L'échec touche aussi bien l'invention des signifiés (cf. la création d'un personnage à l'item 9 avec 27,2% de réussite), l'efficacité des structures (cf. la validité des paroles des personnages à l'item 12 avec 23,3% de réussite) que la variété verbale (cf. le choix des verbes dans la description à l'item 11 avec 13,6% de réussite ou l'emploi de substituts lexicaux variés à l'item 15 avec 19,4% ; là non plus les progrès ne sont pas manifestes depuis la classe de Sixième). L'aptitude à nuancer son propos, qui indique un rapport à son écrit davantage distancié et maîtrisé n'est réussie qu'à 28,8%.

La correction de la langue se situe, selon les établissements, dans une fourchette de résultats allant de 48,3% (ZEP) à 80% (favorisé). Ces scores, même s'ils ne sont pas satisfaisants, n'apparaissent pas aussi alarmants que le laissent penser certaines prises de position, à l'exception de l'orthographe grammaticale (item 19 réussi à seulement 19,4%).

Les collèges ZEP présentent des résultats très comparables, un peu plus faibles que les autres établissements, mais dans des proportions beaucoup plus équilibrées que ce que l'on observe à l'entrée en Sixième.

L'évaluation finale d'avril fait apparaître dans les collèges acteurs un progrès global de 16,5%, qui concerne chacune des 4 compétences testées : + 15,9% pour la matérialité de la production et le respect des consignes / + 10,5% pour la cohérence / + 23,1% pour l'invention / + 10,1% pour la correction de la langue. Pour la plupart des items indiquant une compétence d'invention les progrès dépassent + 25% (à l'exception notable toutefois de l'aptitude à nuancer son propos qui reste inchangée à niveau fort bas). Même si l'on ne peut pas se dire satisfait du niveau de compétence atteint dans ce domaine, les progrès constatés y sont tout à fait remarquables (y compris en ZEP) et prouvent la validité de cet objectif. Tous les collèges acteurs affichent des performances en progrès (de + 1,8 % à + 28,8 %) ; ces progrès peuvent être substantiels aussi bien dans des collèges « favorisés » que dans des collèges classés « ambition réussite »

Les collèges témoins ont obtenu en septembre un score global de réussite légèrement inférieur à celui des collèges acteurs (- 3,9 %), parfois même (un peu) supérieur (cohérence et correction). Aucun item ne présente en septembre des résultats contradictoires d'un groupe à l'autre. Mais en avril, le score de réussite des collèges témoins n'a progressé que de + 5,4 %. Pour 2 compétences, il est même en régression : - 1,2 % pour la cohérence / - 9,4 % pour la correction. Trois des quatre collèges témoins affichent également une réussite globale en (légère) régression, de - 0,8 % à - 5,6 %.

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 ».

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		Etude première partie du texte de Buzzati Le Veston ensorcelé (1) : jusqu'à « ... avant que je me décide » 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 Fiche procédés descriptifs : comment décrire l'impossible ? (source : <i>Textes et méthodes</i> 4° p. 166 à 170) 1. la caractérisation par défaut : 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 ? 3. le vocabulaire du regard</p> <p>Texte: <i>Je suis d'ailleurs</i> de Lovecraft 5. La description négative Rappel : 2. la description hyperbolique</p>
6	1 h	20 mn	<p>Le Veston ensorcelé (3) 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>ECRITURE 6 (synthèse sur le récit fantastique) : rédigez un texte explicatif de 10 lignes pour définir ce qu'est un récit fantastique. 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) Écriture : quel vocabulaire employer pour donner de l'épaisseur à son personnage ? Exercices d'application</p>
9	2 h	1h45	<p>ECRITURE 7 (notée) : imaginez un personnage inquiétant qui survient dans un cadre réaliste.</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 ? 1. la caractérisation par défaut (rappel) 4. les sensations (le fantastique et la confusion des sens) 6. les images (rappel)</p> <p>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.</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	40 mn	Correction évaluation intermédiaire. Compte-rendu écriture 7 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.
15	1 h	30 mn	LECTURE CURSIVE : <i>La Vénus d'Ille</i> de Mérimée Evaluation finale à partir d'un extrait : lecture commentative avec citations.
16	1 h		Compte-rendu écriture 9 Correction évaluation finale.
TOTAL	18 h	6 h	

Exemple de séquence donnée au collège Jules Ferry

SEQUENCE I : DE LA LETTRE OFFICIELLE A LA LETTRE INTIME	
Objectif général d'écriture : apprendre à exprimer ses sentiments dans une lettre intime.	
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.
Séance n°2 : écriture	<u>Objectif</u> : écrire le pastiche d'une lettre officielle. Durée : 1 H 30.
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.
Séance n°4 : écriture	<u>Objectif</u> : s'adapter au destinataire en variant les registres de langue. Durée : 1H.
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.
Séance n°7 : écriture Support : tableau de Vermeer de Delft, <i>La Lettre d'amour</i>, 1667.	Objectif : écrire à partir de l'image. Durée : 1 H.
Séance n°8 : lecture Support : 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.
Rédaction finale de la Séquence I. Durée : 1 H.	
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"> - langue : le vocabulaire difficile - les mots « praticable » et « animosité » + la notion de préfixe, suffixe et radical – famille de mots - <i>lecture : révisions sur le texte narratif</i>
2 - 1H		écriture : écrire la suite de la nouvelle
3 – 30 min. 1H 30 min.	La fin de la nouvelle <u>Aventure en Calabre</u>	<ul style="list-style-type: none"> - la notion de chute, de nouvelle - énoncé coupé et énoncé ancré ds la situation d'énonciation : exercices - exercices d'écriture : rédiger un court récit en adoptant le « système du présent » et un autre en adoptant le système du passé.
4 – 1H		Correction de la rédaction : quelques aides à l'écriture. Rédaction d'une fiche sur écrire la suite d'un récit.
5 – 1H 30 min. 1H	Texte 2 <u>Rose</u> , de Maupassant	<ul style="list-style-type: none"> - la différence auteur / narrateur - relevé d'indices sur le narrateur - la chute - vocabulaire difficile + « pudibonde », « trouvaille », « inepte » - écriture d'un résumé de la nouvelle - emploi des temps ds le récit au passé (imparfait et passé simple) - approche
6 – 1H30 30 min. 2H	Texte 3 <u>La mort en huit chiffres</u> , Didier Daenincks	<ul style="list-style-type: none"> - vocabulaire difficile (+ travail sur les mots « dissuader/persuader », « aguerrir », « implorer ») - explication de la chute : le rôle des objets - les différents types de point de vue - écriture d'une réponse à une question de lecture - le passé simple, morphologie+ exercices
7 1H	Texte 4 <u>Quand Angèle fut seule</u> , Pascal Mérigeau	<ul style="list-style-type: none"> - vocabulaire difficile - rédaction des réponses aux questions de lecture (travail fait à la maison)

1H		- lors de la correction des questions : le retour en arrière, l'ordre du récit, explication de la chute. - L'imparfait
8 1H		Comment rédiger des réponses à des questions de lecture – méthodologie. Séance - diaporama avec utilisation du vidéoprojecteur.
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>	Rédaction : écrire la suite et la fin d'une nouvelle
<u>Horaires répartis de la manière suivante :</u> Lecture 6H Écriture 6H30 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 brossant 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 ».

Bilans individuels

Le détail des expériences menées individuellement dans les 6 collèges ayant participé à cette recherche-action permet de mieux appréhender la diversité des enseignements. Chacune de ces contributions est rédigée librement, sous la responsabilité de chaque professeure.

Expérience menée au collège André Malraux

I- La classe et les choix du professeur

La pierre angulaire de mon enseignement est la profonde conviction que tout élève est modifiable et donc capable de progrès. Je l'ai fait savoir à ma classe lors de la première séance de ma première séquence sur « La lettre », en leur distribuant à chacun une lettre, la même pour tous, que je venais de leur écrire. (Cf. *annexe 1*)

Bien m'a pris de commencer ainsi car cette classe de quatrième avec laquelle j'ai travaillé et travaille encore cette année a la particularité d'être très hétérogène : elle contient 28 élèves dont 15 latinistes d'un niveau plutôt bon ou moyen, 5 élèves très moyens et 8 très faibles. Elle a 4 heures et demie de Français par semaine à son emploi du temps et n'est jamais dédoublée : pas facile de concevoir un cours qui concerne tout le monde avec de telles données de départ.

Autre difficulté qui a été pour moi la plus importante : les éléments « forts » de la classe, pour différentes raisons, s'impliquent très peu à l'oral et semblent ne pas trouver suffisamment motivante la notion de partage dont je leur ai pourtant à plusieurs reprises vanté les mérites.

J'ai donc choisi rapidement de travailler en les obligeant à partager car il était hors de question de sacrifier la partie plus faible de la classe : je leur ai ainsi imposé de réfléchir en groupe assez souvent (groupe de 2 ou 3 élèves) et d'exposer à l'oral le résultat de leurs recherches, en autorisant toujours le « pillage » des idées; l'objectif étant de créer les conditions du partage, de les rendre attentifs aux idées des autres et de leur montrer que nos inventions peuvent être le résultat d'idées venues d'ailleurs, que nous « cuisinons » ensuite à notre manière. Il ne s'agit pas tant d'être génial que de faire feu de tout bois. Cette façon de faire a donné aux élèves plus démunis un peu plus d'assurance face à la feuille blanche car le travail personnel a souvent été précédé d'une recherche en groupe ou avec la classe, ce qui me semble être un bon étayage.

J'ai aussi assez souvent travaillé l'écriture en classe entière avec un élève au tableau qui notait ce que les autres proposaient. C'est un exercice difficile à 28 élèves, qui demande beaucoup d'énergie, mais il a l'avantage de permettre aux plus faibles de ne pas rester à l'écart, de s'apercevoir qu'écrire, c'est chercher, hésiter, barrer, modifier...même pour les plus doués. Les plus démunis ont en effet trop tendance à croire que soit on sait et donc on peut, soit on ne sait pas et ce n'est pas la peine de se fatiguer à chercher.

J'ai quelquefois donné à améliorer un devoir d'élève que je jugeais de qualité mais contenant des défauts intéressants par rapport à ce que j'étais en train d'essayer de mettre en place avec la classe, exercice qui a l'avantage de montrer à tous des exemples de travaux réussis et cependant perfectibles et de stimuler l'esprit critique de chacun.

Quand les travaux d'écriture étaient individuels et notés, les sujets étaient systématiquement accompagnés d'une fiche de critères d'évaluation avec barème, et c'est devenu tellement habituel pour les élèves que l'un d'entre eux me l'a demandée le jour de l'évaluation finale d'avril. Et il n'est pas étonnant que ce soit un élève en grande difficulté qui m'ait posé cette question car il est évident que le fait de savoir précisément ce que le professeur attend d'eux motive et aide les élèves, en particulier les moins doués.

Le livre de cette classe où se trouvent certains textes lus avec les élèves est « Français 4^{ème} en séquences » Edition Magnard.

II- L'écriture en classe

Je propose de présenter, en premier lieu, deux séquences (séquences III et IV) qui s'enchaînent et permettent de travailler dans la continuité le discours descriptif, type de discours très difficile à utiliser par la plupart des élèves. Au départ, certains ne savaient même pas de quoi il s'agissait.

Je présenterai, ensuite, la séquence V au cours de laquelle je ne me focalise plus sur le discours descriptif pour me consacrer au récit tout entier avec parties narratives, descriptives et dialogue.

Séquence III LA NOUVELLE FANTASTIQUE

Objectifs

Écriture : Pratiquer l'écriture à plusieurs puis seul / Apprendre à décrire un lieu : sélectionner avec pertinence les éléments de la description; utiliser des adjectifs; essayer de supprimer être et avoir / retravailler la justification.

Lecture : Revoir les notions d'auteur et de narrateurs / les récits enchâssés / identifier les caractéristiques d'un texte descriptif / justifier les choix de l'auteur dans une description / revoir la notion de champ lexical.

Langue : réviser de l'imparfait, temps de la description / Reconnaître et savoir orthographier l'adjectif qualificatif / Enrichir son vocabulaire d'adjectifs et de verbes nouveaux/ Réviser des points d'orthographe défailants relevés dans les rédactions.

Séance 1 Lecture/écriture 2h

Objectifs : écrire un résumé / réviser auteur et narrateurs / voir la notion de récits enchâssés.

Les élèves devaient écrire chez eux le résumé de la nouvelle de Maupassant La Main. (dans Le Horla et six contes fantastiques, édition Hachette)

Je demande à un élève de lire son résumé devant la classe : il ne résume que le récit enchâssé sans tenir compte du récit qui l'encadre. Je demande la lecture d'un autre résumé : le défaut apparaît aux yeux de tous car l'élève suivant a tenu compte du récit qui encadre.

On réécrit ensemble le début du résumé de façon à ce que les deux récits apparaissent.

Séance 2 Lecture/écriture 2h

Objectifs : réviser la justification / voir deux caractéristiques du fantastique : le surnaturel et le doute.

J'inscris deux questions au tableau et je demande aux élèves de rédiger une réponse justifiée, seul ou à deux, au brouillon.

- 1) Pour quelle raison M. Bermutier décide-t-il de raconter l'histoire de Sir John Rowell aux femmes qui l'entourent ? Justifie ta réponse.
- 2) M. Bermutier croit-il au surnaturel ? Justifie ta réponse.

Quelques minutes plus tard on écoute différentes réponses et un élève, sous la dictée des autres, copie au tableau une réponse que la classe lui dicte. Ceci pour la question 1 puis pour la 2.

Séance 3 Lecture 1h

Objectif : voir les caractéristiques des lieux dans un récit fantastique.

Travail sur les lieux dans La Main.

On constate qu'il y en a plusieurs : du plus large au plus précis. On les relève et puis pour chacun on justifie les choix de l'auteur.

Pour la fois suivante, je récapitule sur l'annexe 2 ce qui a été dit au cours de cette séance pour que ce ne soit pas oublié au moment de l'écriture.

Séance 4 Préparation à l'écriture 2h

Objectif : développer l'imagination des élèves + prendre conscience qu'avant d'écrire il faut avoir réfléchi à ce qu'on va écrire et sélectionné des idées pertinentes.

Par groupe de trois, les élèves doivent, au brouillon, du plus vaste au plus précis comme l'a fait Maupassant dans La Main, imaginer les lieux d'un récit fantastique et justifier leurs choix. Ensuite chaque groupe expose à la classe le résultat de ses recherches : c'est une foire aux idées. Chacun se sert.

Je demande aux élèves d'apprendre par cœur en vue d'une autodictée dix lignes de La Main, qui sont une description. (Le salon de Sir John Rowell p.70)

Objectifs : exercice d'orthographe + mise en mémoire d'un texte descriptif.

Séance 5 Lecture/écriture 2h

Objectif : lire une description + écrire une description

Nous lisons la description du salon de Sir John Rowell p.70.

Leçon : Dans une histoire on trouve toujours des passages descriptifs qui servent à montrer au lecteur un lieu, un objet ou un personnage. / Une description s'adresse surtout à la vue du lecteur mais aussi à d'autres sens, l'ouïe, l'odorat, le toucher. / Le temps de la description, c'est l'imparfait.

Les mêmes groupes qui ont cherché ensemble les idées de lieux, rédigent ensemble un paragraphe où ils décriront les lieux imaginés précédemment en tenant compte de ce qui a été écrit dans la leçon.

Séance 6 Langue 1h

Objectif : étude de l'adjectif qualificatif + préparation à l'autodictée

Support : le texte de l'autodictée.

On y relève tous les adjectifs et on en explique l'orthographe.

Séance 7 Langue / lecture 2h

Objectifs : Faire l'autodictée / revoir la notion de champ lexical + revoir la nature des mots et confirmer la reconnaissance des adjectifs.

Support : photocopie sur champ lexical; puis exercice d'application : dans La Main, on relève le champ lexical de la peur en classant les mots selon leur nature.

Séance 8 Lecture / langue 1h

Objectifs : prendre conscience que rien, dans l'invention d'un personnage, n'est le fruit du hasard. + acquérir du vocabulaire (adjectifs présents dans le passage)

Support : p. 68 à 71 La Main.

On y relève tous les éléments du portrait de Sir John Rowell, on les classe et on les commente.

Travail à faire à la maison sur une autre nouvelle fantastique de Maupassant de leur choix (dans le livre : Le Horla et six contes fantastiques) (trouver le narrateur, le lieu de l'histoire, le personnage principal ; est-ce que le sentiment dominant est la peur ? à justifier ; quel est l'événement surnaturel ? l'interprétation rationnelle ? recherche d'un passage descriptif.)

Objectifs de ce travail : vérifier que la notion de narrateur, les caractéristiques du fantastique et la reconnaissance du discours descriptif sont acquises + faire lire une autre nouvelle fantastique.

Séance 9 Langue/ écriture 1h

Objectifs : contrôler l'apprentissage de la leçon sur l'adjectif qualificatif, réinvestir la notion de champ lexical, travailler à nouveau la description d'un lieu fantastique. (cf. annexe 3)

Séance 10 Langue 1h

Objectifs : enrichir le vocabulaire + retravailler l'adjectif qualificatif.

Support : compte rendu du contrôle de la séance 9. (cf. IV Langue et écriture : travail sur les adjectifs)

Séance 11 Ecriture 2h

Objectifs : apprendre à décrire pour d'autres sens que la vue /apprendre à supprimer les verbes pauvres tels que « se trouver, être, avoir. »

Support : les descriptions écrites séance 5 (cf. annexe 4)

Lecture orale de toutes les descriptions, commentaire : présence de verbes pauvres.

Réécriture, seul ou à deux, de phrases extraites de ces descriptions contenant de verbes pauvres.

Séance 12 Ecriture 1h

Objectif : améliorer le travail d'écriture fait à la séance précédente.

Support : (cf. annexe 5)

Chaque élève retravaille seul une phrase que j'ai sélectionnée, tirée d'une de leurs descriptions, pour tenter d'en supprimer les verbes pauvres et répétitifs.

Séance 13 Lecture 1h

Objectifs : rendre le travail de lecture de la nouvelle fantastique de leur choix : revoir les caractéristiques du discours descriptif, le différencier du discours narratif et observer les différentes expansions du nom (adjectifs qualificatifs, compléments du nom, propositions subordonnées relatives)
Support : 4 extraits de nouvelles de Maupassant (*La peur / Conte de Noël / Un fou / Apparition*) – des passages descriptifs.

Séance 14 Lecture / écriture 2h

Objectif : retravailler la justification.

Support : texte de Claude Seignolle, L'auberge du Larzac

Ce texte est une épreuve de brevet avec questions : on répond à toutes celles qui permettront de justifier le genre fantastique du texte.

Puis exercice d'écriture : A quel genre appartient le texte de Seignolle ? Justifiez votre réponse.

Séance 15 Ecriture 1h30

Objectifs : rédiger un texte fantastique de 25 lignes environ dans lequel se trouveront les caractéristiques du fantastique vues ensemble + une description.

Sujet : Suite à la lecture et l'explication en classe du texte de C. Seignolle, rédigez un récit qui respectera les indications suivantes : c'est la nuit, un personnage de votre choix se retrouve seul dans un lieu inquiétant; la peur monte, il se sent menacé par quelque chose ou quelqu'un d'indéfinissable. Finalement il s'aperçoit que c'est son imagination qui lui a joué un tour. (fiche des critères d'évaluation en annexe 6)

Séance 16 Ecriture 2h

Objectifs : Revoir trois figures de style / Juger deux descriptions avec la fiche d'évaluation du devoir / améliorer ensemble un bon devoir d'élève et le réécrire.

Support : annexe 7 + un devoir corrigé photocopié.

Les élèves doivent en prenant chaque critère de la fiche d'évaluation voir ce qui a été respecté et ce qui ne l'a pas été. Ensuite ils améliorent le devoir en fonction de leurs observations. Travail d'écriture individuel.

Séquence IV LE PORTRAIT

Objectifs de la séquence

Ecriture : améliorer les compétences des élèves dans le discours descriptif : les rendre capables d'écrire des phrases correctes contenant des propositions subordonnées relatives, d'utiliser les différentes expansions du nom, d'éviter la répétition et même l'emploi de « être et avoir. ». Connaître les trois progressions thématiques.

Lecture : reconnaître un portrait; différencier portrait physique et portrait moral; comprendre les choix d'un auteur dans un portrait; maîtriser la notion de point de vue, de portrait objectif / subjectif et de portrait mélioratif / péjoratif.

Langue : maîtriser les différentes expansions du nom : adjectifs, complément du nom, propositions subordonnées relatives. Ecrire des phrases complexes correctes. Revoir des difficultés orthographiques repérées dans les exercices d'écriture.

Séance 1 Lecture 1h

Objectifs : Définir ce qu'est un portrait + Différencier portrait physique et portrait moral + Justifier les choix des éléments du portrait + le rôle et le choix des comparaisons dans un portrait.

Support : Le portrait de Javert (Victor Hugo)

Séance 2 Langue 2h

Objectif : voir les propositions subordonnées relatives : rendre les élèves capables de maîtriser les pronoms « qui, que, dont, où »

Support : photocopie.

Séance 3 Lecture / Ecriture 2h

Objectifs : maîtriser la notion de point de vue dans le portrait + portrait objectif, portrait subjectif.

Support : Le portrait de Julien Sorel par Stendhal. Etude comparée de deux extraits : page 50, point de vue omniscient + page 51, point de vue interne (vu à travers les yeux de Madame de Rénal)

Exercice d'écriture :

Faites le portrait de Madame de Rénal vue par Julien Sorel.

Ensemble nous relevons dans le texte de la page 51 tous les renseignements sur Madame de Rénal donnés par l'auteur. Puis nous indiquons quel point de vue devra adopter Julien dans son portrait et nous sélectionnons ceux dont pourra parler Julien. Enfin nous choisissons notre narrateur : absent ou personnage, les deux conviennent.

Pour finir, les élèves écrivent à deux le portrait de Madame de Rénal.

Séance 4 Langue 1h

Contrôle sur les expansions du nom et en particulier sur les propositions subordonnées relatives.

Séance 5 Langue et écriture 1h

Objectifs : corriger le contrôle sur les expansions du nom + réécrire une phrase contenant trois expansions différentes (cf. IV Langue et écriture : travail sur les expansions du nom)

Séance 6 Lecture 1h

Objectif : mélioratif / péjoratif : maîtrise de ces deux notions

Support : Texte de Cavanna page 52 et texte de Balzac page 53

Séance 7 Ecriture 2h

Objectifs : maîtriser les trois progressions thématiques et les utiliser.

Support : photocopie avec leçon et exercice d'entraînement.

Exercice d'écriture : je rends aux élèves le portrait de Madame de Rénal vue à travers les yeux de Julien (portrait écrit à deux) et je leur demande de le réécrire en utilisant les trois progressions thématiques (toujours à deux)

Séance 8 Ecriture 1h

Objectif : améliorer les compétences en écriture de la classe

On réécrit ensemble le portrait mélioratif de Mme de Rénal en utilisant les trois progressions thématiques, en point de vue interne. (Cf. troisième partie, L'invention séquence III, Le Portrait)

Séance 9 Langue / écriture 1h

Objectif : travailler la correction des phrases contenant des propositions subordonnées relatives

Support : quelques phrases incorrectes contenant des propositions subordonnées relatives extraites de leur dernier travail de rédaction.

Consigne : rendre ces phrases correctes.

Séance 10 Ecriture 2h

Objectif : réinvestir tout ce qui a été vu sur le portrait.

Rédigez deux portraits physiques, le premier d'une personne que vous appréciez, le second d'une personne que vous n'aimez pas. (Travail personnel avec critères d'évaluation)

Séance 11 Ecriture 1h

Objectif : revoir les homonymes / voir les modalisateurs / retravailler mélioratif et péjoratif/ faire un bilan de leurs compétences dans la rédaction du discours descriptif.

Support : compte rendu des portraits rédigés séance 10

Bilan : Les élèves ont compris : le point de vue dans la description, les notions de mélioratif et de péjoratif, ils savent organiser une description, ils utilisent l'imparfait, les différentes expansions du nom, des comparaisons judicieuses, ils savent mieux supprimer être et avoir. Ils ont bien progressé dans la correction de la langue. Ils ont du mal avec la progression linéaire; ils sont à l'aise avec la progression à thèmes éclatés.

Séquence V LE RECIT DE SCIENCE FICTION

Objectifs de la séquence

Ecriture : savoir écrire un dialogue, le disposer, le ponctuer, l'introduire dans un récit / travailler l'efficacité de l'échange de paroles / revoir la notion de paragraphe dans un récit / revoir la justification.

Lecture : découvrir deux nouveaux genres : la science fiction + le journal intime / différencier dans un texte la partie récit et la partie discours direct.

Langue : revoir les deux systèmes de temps (celui du récit au passé// celui du discours direct et du récit au présent) / maîtriser le système du passé / revoir la conjugaison du passé simple/ les valeurs de l'imparfait et du passé simple/ acquérir des verbes de parole / revoir les registres de langue / réviser des points d'orthographe défailants repérés dans les travaux d'écriture.

Séance 1 Lecture / écriture 1h

Objectifs : faire lire un roman de science fiction en entier / commencer à mettre en place les caractéristiques du genre / pratiquer la justification.

Support : Trois romans de Christian Grenier : Un amour d'éternité, Virus LV3 ou la mort des livres, La machination.

Les élèves devaient lire pendant les vacances de février un des trois romans au choix.

Contrôle de vérification de lecture : la dernière question étant : « Avez vous apprécié ou pas le roman que vous avez lu ? Justifiez votre réponse. »

Séance 2 Lecture 1h

Objectifs : mise en place des caractéristiques d'un texte de SF / visée d'un texte de SF / Vérifier que les élèves savent différencier le récit du discours./ réviser les registres de langue.

Support : Texte de Gudule Le journal d'un clone page 307

Séance 3 Ecriture / lecture 2h

Objectifs : pratiquer la justification. / revoir le discours direct (ponctuation, disposition, différentes manières d'annoncer les paroles)

Support : le texte de Gudule

On en reprend la lecture à plusieurs voix (narrateur et personnages) et on observe toutes les caractéristiques du discours direct.

Puis chaque élève répond par écrit à la question : Pourquoi ce texte est-il choquant ? Justifiez votre réponse.

Séance 4 Ecriture 1h30

Objectifs : Faire écrire un texte d'une trentaine de lignes contenant un dialogue / utiliser le système du présent (journal intime)

Sujet de l'exercice d'écriture : Imaginez la page que Yannick a écrite dans son journal intime le soir du jour où il a battu son clone. Incluez un dialogue dans votre récit.

Séance 5 Langue / écriture 1h

Objectifs : revoir quelques points d'orthographe / retravailler la justification, les connecteurs logiques, les différents moyens de citer le texte dans une réponse.

Support : compte rendu du travail de justification fait à la séance 3 (cf. annexe 8)

Séance 6 Langue 1h

Objectif : revoir les temps composés de l'indicatif pour maîtriser la totalité des huit temps de ce mode (dans la perspective de mettre en place le système du passé.)

Séance 7 Lecture / langue 2h

Objectifs : Voir le système des temps du passé

Revoir la distinction récit / discours direct

Travailler les verbes de parole

Enrichir les caractéristiques du genre science fiction

Support : Texte d'Azimov page 309 et 310, extrait 1

Séance 8 Ecriture / langue 2h

Objectifs : orthographe : infinitif ou participe passé ?

Travailler l'invention + l'efficacité de l'échange de paroles.

Revoir le dialogue et réécrire un dialogue.

Support : **relevés d'exemples erronés trouvés dans les copies à corriger (orthographe ou écriture du dialogue) + un exercice (mettre en page correctement et ponctuer un dialogue)**
Nous réécrivons ensemble le dialogue entre Yannick et sa sœur.

Séance 9 Lecture / langue 2h

Objectif : voir les valeurs de l'imparfait et du passé simple

Support : texte d'Azimov page 310 extrait 2

Identification des temps du récit.

L'imparfait de description étant connu, étude des autres valeurs de ce temps.

Séance 10 Langue 1h

Objectifs : valeur du passé simple

Support : photocopie avec l'extrait 2 d'Azimov recopié avec tous les verbes du récit à l'infinitif; aux élèves à les conjuguer à l'imparfait ou au passé simple et à justifier leurs choix.

Séance 11 Lecture 2h

Objectifs : Lire une nouvelle de science fiction.

Voir dans son intégralité le système des temps du passé.

Support : Texte page 315 La Légende de Jacques Stenberg.

Séance 12 Langue 1h

Contrôle sur les deux systèmes de temps et les valeurs de l'imparfait et du PS.

Séance 13 Ecriture

Objectif : évaluer les différents apprentissages mis en place dans les séquences précédentes;

Support : Texte d'Henri Troyat, Aliocha (évaluation d'avril)

Séance 14 lecture / Ecriture

Objectif : retravailler la justification

Support : Les travaux corrigés des élèves faits séance 1.

Écriture en commun de la réponse à la question posée à la séance 1+ distribution de la fiche
« principaux critères d'appréciation d'un texte. »

Séance 15 Lecture / écriture

Objectifs : corriger la rédaction de l'évaluation d'avril et montrer aux élèves le chemin parcouru par classe.

Support : un devoir d'élève à critiquer puis à améliorer.

III- L'invention

Je tiens à faire passer aux élèves deux idées principales :

- 1) On n'invente pas à partir de rien : on peut aller chercher dans sa propre expérience de vie. On peut aller chercher chez les autres : les autres, c'est les livres qu'on a lus ou les êtres humains que nous côtoyons. Les élèves sont étonnés d'être autorisés à reprendre des idées qui ne leur appartiennent pas.
- 2) On n'invente pas n'importe quoi : j'insiste systématiquement sur le fait que les idées intéressantes sont multiples mais que toutes les idées ne sont ni forcément pertinentes, ni forcément intéressantes.

Voici quelques exemples concrets :

Séquence II Le fantastique

En lecture on relève les choix faits par Maupassant lorsqu'il décrit des lieux fantastiques dans la nouvelle La Main et on les justifie; on relève ses choix dans le portrait du personnage de Sir John Rowell dans la même nouvelle et on les justifie.

Exemple 1 :

« Pourquoi Maupassant a-t-il choisi un étranger ? Pourquoi lui a-t-il donné des cheveux et une barbe rouge ? (cf. Barbe bleue que beaucoup d'élèves connaissent) Pourquoi ce personnage pratique-t-il le tir tous les jours ? etc. »

Les élèves comprennent que tout contribue à créer une étrange inquiétude et qu'il n'est pas nécessaire de mobiliser la grosse artillerie des films d'épouvante pour créer une atmosphère fantastique (ce qu'ils avaient tendance à faire : pour eux la peur allait avec morts vivants et monstres en tous genres... : or le cadre du fantastique est réaliste.)

Puis on pratique une foire aux idées : par groupes de trois, les élèves doivent, au brouillon, du plus vaste au plus précis, comme l'a fait Maupassant dans La Main, imaginer les lieux d'un récit fantastique et justifier leur choix. Ensuite chaque groupe expose à la classe le résultat des ses recherches; chacun a le droit de noter les idées qu'il juge intéressantes pour le moment où il devra écrire son propre texte. Chacun a le devoir d'intervenir quand il juge qu'une idée n'est pas pertinente.

A un moment où des élèves lisent à la classe ce qu'ils ont imaginé comme lieux d'un récit fantastique, je propose qu'on enrichisse leur base intéressante.

Le professeur :

« Félicie parle d'une pièce dans un manoir. Comment est-elle cette pièce, sachant qu'on est dans un récit fantastique et que le décor doit être réaliste et inquiétant ?

Les élèves :

- La pièce est sombre / les volets ne sont jamais ouverts car personne n'y habite / les tapisseries se décollent / Il y a de la poussière et des toiles d'araignées / Les meubles sont couverts de draps blancs / Un miroir sur un mur cassé ou piqué de points noirs...

Le professeur :

- Est-ce qu'il pourrait y avoir une odeur particulière ?

Les élèves :

- Oui, ça sent le moisi / le renfermé / l'humide.

Le professeur :

- Est-ce qu'on pourrait y entendre des bruits ?

Les élèves :

- Oui, le plancher craque / des bruits de pas au-dessus / le hullement d'une chouette / des volets qui battent... »

Séquence III Le portrait

Amélioration du portrait de Madame de Rénal vue à travers les yeux de Julien Sorel.

On réécrit ensemble au tableau un portrait, chacun s'inspirant ou pas de ce qu'il a préparé avec son coéquipier.

Ce qui a été très intéressant dans ce travail, c'est de faire vivre aux élèves « l'accouchement » d'un texte. La description, c'est difficile, il faut chercher, effacer, rectifier sans cesse pour différentes raisons.

Au début la classe a du mal à véritablement s'investir : c'est un peu toujours le même qui prend la parole pour faire des propositions. Puis petit à petit d'autres s'engagent ... Et surtout tout le monde écoute.

Un moment intéressant :

Nous en étions à la deuxième partie du portrait; après la description du visage, on abordait la description d'ensemble. Un élève propose de parler de la grâce de Mme de Rénal en comparant sa démarche à celle d'une valseuse. Mais il y a un problème : la première phrase disait qu'elle se tenait debout à côté de Julien. Silence de la classe. Alors qu'on allait abandonner cette jolie idée faute de proposition, un élève décide de modifier la première phrase : « On n'a qu'à dire qu'elle s'approchait de Julien; il la décrit quand il la voit s'approcher. »

Très bien; nous modifions donc la première phrase; ainsi dans la deuxième partie de la description « la robe de soie de Mme de Rénal » peut onduler « comme celle d'une valseuse. »

Autre moment intéressant :

On s'aperçoit qu'un verbe ne convient pas très bien dans une phrase et que c'est celui qui est utilisé dans la suivante qui irait mieux. Pas de problème : on le prend et on modifie la phrase suivante.

A la fin, je demande :

« Qui veut encore améliorer le texte auquel nous sommes arrivés ?

Un élève répond :

- On finit sur sa beauté; est-ce qu'on ne pourrait pas ajouter que la beauté de Mme de Rénal efface le paysage autour d'elle ?

D'autres élèves :

- Oui, c'est une très bonne idée, ça veut dire que Julien ne voit plus qu'elle !
- Mais ça fait une répétition : il y aura deux fois le mot beauté !
- Il suffit d'employer une proposition subordonnée relative : ...beauté qui effaçait le paysage... »

J'indique qu'on va en rester là, qu'on pourrait continuer à améliorer ce portrait mais qu'il faut s'arrêter parce que ça va sonner, que c'est un bon résultat auquel nous sommes arrivés; qu'écrire est un travail d'orfèvre, qui nécessite patience, exigence, réflexion, maîtrise de la langue... le premier jet n'étant jamais satisfaisant.

Séquence V Le récit de science fiction

Correction de l'écriture de la page du journal intime de Yannick.

D'abord nous récapitulons les informations que donne le texte de Gudule et que Yannick peut /doit raconter (révision du point de vue narratif) Elles ne permettent évidemment pas d'écrire une trentaine de lignes.

Alors je demande :

- Qu'est ce que Yannick pouvait bien raconter dans la page de son journal, page qu'il écrit à la fin de la journée où il a battu son clone ? Je vais vous soumettre des idées que j'ai trouvées dans vos textes et vous me direz ce que vous en pensez. Certains ont raconté qu'il bat à nouveau son clone.

Les élèves :

- Ah non, c'est trop répétitif !
- Répéter, c'est facile mais c'est ennuyeux à lire !
- On peut raconter pourquoi il a battu son clone.

Moi :

- Oui, c'est bien : quelles raisons peut-on imaginer ?

Les élèves donnent très rapidement de multiples raisons intéressantes qu'ils puisent visiblement dans leur expérience de vie.

Moi :

- Et après, une fois qu'on a expliqué pourquoi il a battu son clone, que peut-on inventer à partir des informations données dans le texte ?

Les élèves :

- Il peut donner son avis sur le film qu'il a vu : un film violent qui lui a beaucoup plu ou au contraire un film d'amour qui l'a ennuyé...

Moi :

- Oui, ça correspond bien à la personnalité de Yannick; et qu'est- ce qui peut se passer après qu'il a parlé du film ?

Les élèves :

- Il mange et il va se coucher.
- Ah non, c'est pas intéressant !
- Il pourrait aller voir sa sœur qui a soigné les blessures de son clone pendant qu'il regardait la télé; il pourrait se mettre en colère parce qu'elle a touché son jouet...

Moi :

- Oui; et je voudrais que cette rencontre entre Yannick et sa sœur soit un dialogue qu'on va réécrire ensemble, car il est plus intéressant d'inventer un dialogue qui n'existait pas dans le texte de Gudule que de paraphraser le dialogue entre Yannick et sa mère.»

(Beaucoup d'élèves avaient reproduit le dialogue du texte de Gudule, en en changeant plus ou moins les mots)

C'est l'occasion de travailler tout ce qui concerne la disposition, la ponctuation et les verbes de parole du dialogue mais aussi l'efficacité de l'échange de paroles.

Quand on a cherché le contenu du dialogue, ce qui était simple c'était la première réplique de Yannick « Tu n'as pas le droit de toucher à mes jouets !

Ce qui a été plus long à trouver, c'est une réponse « efficace » de la sœur :

Banal : - Oh ! ça va, je te le rends !

Efficace : - Un clone réparé, c'est un clone soigné pour un deuxième round !

Observations à l'issue de ce temps de travail :

Les élèves en difficulté ont toujours été très attentifs aux réponses des plus vifs. C'est comme si des portes s'ouvraient dans leur cerveau, portes franchissables car ce que proposaient les plus vifs était tout à fait accessible aux plus faibles. « Ah oui ! » ai-je souvent entendu. Et du coup, ils ont osé, une fois la machine lancée, pris dans le mouvement de recherche commun, lever le doigt et faire des propositions. Ils se sont rendus compte que les idées plus intéressantes n'étaient pas forcément des idées extraordinaires et qu'entre rien et tout, il y avait une inventivité qui était à leur portée.

IV- Langue et écriture

J'ai lié langue et écriture dans le travail sur la description, au cours de la séquence sur le fantastique.

• Travail sur les adjectifs

Dans la séquence sur le fantastique un travail a été fait sur la reconnaissance des adjectifs qualificatifs. Les élèves ont rencontré de nouveaux adjectifs dans les textes de Maupassant. On a fait une leçon de grammaire/orthographe. On a revu le champ lexical. Alors a eu lieu un contrôle. Lors de la correction de l'exercice 2 de ce contrôle (cf. annexe 3), je me suis aperçue que :

- je demandais des adjectifs, les élèves ont donné des adjectifs (sauf trois compléments du nom),
- ils n'ont pas toujours pensé à les accorder,
- ils ont compris la notion de champ lexical,
- ils manquent de vocabulaire.

J'ai donc construit ma correction en fonction de ces observations : les élèves sont prévenus en début de séance que celle-ci se terminera par une dictée de l'exercice 2, chaque nom étant complété par au moins un adjectif.

Nous commençons par noter dans le classeur les meilleurs adjectifs trouvés par les élèves pour chaque nom qui était à qualifier. Ainsi chacun entre en possession de tout un choix de « bons » adjectifs pour chaque nom.

« Dense, lugubre, sinistre, glauque » sont nouveaux pour la plupart des élèves : tous en écrivent la définition.

Ensuite, je leur dicte le texte de l'exercice 2 en plaçant à côté de chaque nom le meilleur adjectif ; ainsi chacun a un texte corrigé au mieux et fait un travail d'orthographe qui insiste à nouveau sur l'accord de l'adjectif.

Autre travail sur les adjectifs mélioratifs ou péjoratifs dans le portrait.

• Travail sur les expansions du nom

Lors du compte rendu du contrôle sur les expansions du nom, j'ai profité de la correction de la question 3 pour faire un exercice d'écriture.

Question 3 :

« A l'épouvantable odeur de pourriture qui imprégnait leurs vêtements, leurs mains et leurs cheveux, on reconnaissait les fillettes travaillant à la soie. »

Consigne : Dans cette phrase relève trois expansions du nom, puis à ton tour, écris une phrase dans laquelle un nom sera caractérisé par trois expansions différentes.

Après avoir corrigé la reconnaissance des trois expansions du nom, je dicte 3 phrases d'élèves qui répondent correctement à la consigne. La classe doit y identifier les trois expansions du nom demandées. Ensuite je copie au tableau trois phrases d'élèves problématiques :

1 L'effroyable moisissure de la maison qui puait horriblement.

2 Un magnifique canapé d'or qui était recouvert de soie.

3 Un bel oiseau de montagne qui était de couleur marron.

Je leur demande de trouver le défaut de chacune de ces trois phrases : ils y arrivent car nous avons revu la notion de proposition et ils savent qu'il n'y a pas de subordonnée sans principale et pas de proposition sans verbe conjugué. Ils voient tout de suite que la subordonnée a une principale incomplète, sans verbe. La consigne est de terminer chacune de ces phrases de manière à ce qu'elles deviennent toutes les trois correctes.

Cet exercice me paraît vraiment important car dans leurs descriptions, c'est ce type d'erreur que je rencontre très souvent.

- Travail sur les verbes de la description

Les élèves avaient rédigé à deux ou trois leur description d'un lieu fantastique, en partant du plus vaste au plus précis. Je les avais ramassées et lues sans les corriger, juste pour constater l'absence de variété des verbes et pour préparer l'exercice qui allait permettre de commencer à remédier à ce problème.

Au cours suivant, chaque groupe lit sa description à la classe. A la fin, quand tous les groupes sont passés, je demande :

« Sachant qu'au niveau des idées, c'est bien, puisque nous avons fait une foire aux idées avant que vous écriviez votre texte, quel est d'après vous le défaut principal commun à tous les textes que vous venez d'entendre ?

Réponse immédiate :

- Beaucoup de répétitions !
- Oui, avez-vous remarqué quels mots étaient répétés ?
- Se trouvait, était, avait, il y avait... »

Ils ont bien entendu !

Je distribue alors le document **annexe 4**.

Exercice 2 : les élèves tentent de réécrire quatre phrases qui contiennent des verbes pauvres et répétés. Ils travaillent à deux et trouvent que c'est difficile. Je ramasse les feuilles quand ils ont terminé.

Séance suivante : je leur donne **l'annexe 5** sur laquelle j'ai recopié les améliorations acceptables, bonnes ou très bonnes. On les lit et les élèves commentent :

Phrase 1 « Si on utilise le verbe se cacher, évidemment ce ne peut plus être à l'extérieur de la forêt. / Se cacher, c'est bien pour décrire un lieu fantastique. »

Phrase 2 et 3 On réinvestit ce qu'on a vu sur les places et fonctions de l'adjectif : l'adjectif attribut impose l'auxiliaire être, l'adjectif épithète détachée permet de l'éviter.

Phrase 4 Je demande :

« Laquelle convient le mieux pour la description d'un lieu fantastique ? »

Les élèves sélectionnent la première et la dernière :

« Dans la dernière, les portes ouvertes, c'est inquiétant.

- Non, chez moi, les portes sont parfois ouvertes...
- Oui, mais ça peut être autre chose, donc c'est inquiétant...
- C'est vrai que ça peut être inquiétant parce qu'en général, une porte, c'est ouvert ou fermé !
- Dans la première, ce qui est inquiétant, c'est l'emploi du verbe courir »

A ce moment-là, j'interviens car ils sentent quelque chose qu'ils ne savent pas nommer : je leur parle de la personnification et de son rôle dans un texte fantastique.

On termine par une tentative personnelle et silencieuse de chacun d'améliorer le petit bout de texte recopié à la fin de **l'annexe 5**.

Je ramasse les feuilles et à la séance suivante je lis les meilleures trouvailles et on observe comment l'élève a réussi son amélioration :

Ex Cette chambre se trouvait au fond d'un couloir sombre au premier étage... Elle était poussiéreuse. Au milieu de la pièce il y avait une armoire dont la glace était brisée.

= Au fond d'un couloir sombre au premier étage, au milieu d'une chambre poussiéreuse se dressait une armoire à la glace brisée.

Observations : De trois phrases, l'élève n'en a fait qu'une, ce qui supprime plusieurs verbes. Il a remplacé une subordonnée relative par un complément du nom.

Autre exemple de la liaison langue/écriture au cours de la séquence sur le récit de science fiction :

- Travail sur les verbes de parole

Au cours de la séance 6 de la cinquième séquence, nous travaillions sur le texte d'Azimov page 309; j'avais demandé aux élèves chez eux de remplacer tous les verbes « dire » du texte (par chance très nombreux !) par des verbes de parole plus intéressants.

Je commence par vérifier que les passages au discours direct ont bien été reconnus et que les élèves ont su identifier qui parle dans ces passages.

Ensuite on travaille sur les verbes de parole : pour chaque réplique, les élèves proposent le verbe de leur choix, on note tous les verbes intéressants, on élimine ceux qui ne conviennent pas en expliquant pourquoi; on prend conscience que le choix du verbe de parole dépend de ce qui est dit et/ou du ton sur lequel les paroles sont prononcées.

Exemple : ligne 37, page 309

« Ce doit être ainsi qu'ils communiquent » dit Chouns.

- Le verbe supposer est bon car le contenu des paroles du personnage montre qu'il n'est pas sûr de ce qu'il avance; de même, le verbe affirmer ne convient pas puisqu'il n'est pas sûr...

-

Autre exemple : ligne 9

« Attention, dit Smith d'un air abasourdi.

- Le verbe « prévenir » conviendrait bien car on prévient quelqu'un d'un danger.

- Le verbe « crier » irait aussi car quand on dit « attention » c'est qu'il y a quelque chose qui fait peur, donc on le dit fort.

A la fin de cette séance les élèves repartent avec une liste très riche de verbes de parole (les leurs et les miens) et ils ont compris qu'un verbe de parole bien choisi donne plus de saveur à un dialogue.

V- Mon bilan

Je pense avoir réussi à n'exclure aucun élève de la progression que j'ai mise en place : tous ont joué leur partition, tous ont plus ou moins progressé et parmi les moins doués, personne n'a baissé les bras, personne ne s'est senti abandonné.

Il est à remarquer que nombreux sont les élèves moyens et moins doués qui, l'année avançant, ont osé se lancer et prendre la parole à l'oral.

En ce qui concerne les contenus, il est évident que le travail d'orthographe dont ils ont majoritairement grand besoin a été insuffisant.

L'observation des résultats des deux évaluations prouve que ce qui a été travaillé ne l'a pas été en vain et qu'ils n'ont pas beaucoup progressé dans les domaines auxquels je n'ai pas ou peu touché.

Quant aux élèves, ils ont le sentiment d'avoir beaucoup travaillé l'écriture, trop pour environ la moitié de la classe; cette moitié ajoute cependant qu'elle se sent plus forte dans ce domaine et mieux armée pour la classe de troisième.

Observations des résultats des évaluations des mois de septembre et d'avril :

En ce qui concerne la justification :

Les élèves savent très majoritairement justifier une réponse en faisant référence au texte qu'ils interprètent. Nous avons travaillé la justification très régulièrement et les résultats sont là. (**cf. annexe 9**, exemple de travail sur la justification)

En ce qui concerne la rédaction :

Voici les domaines dans lesquels les élèves ont le plus progressé :

En septembre, 15 élèves rédigeaient 25 lignes environ; en avril, **10** élèves de plus.

En septembre, 14 élèves respectaient toutes les demandes du sujet; en avril **11** de plus.

En septembre 11 élèves maîtrisaient la mise en page; en avril, **12** de plus.

En septembre, 12 élèves maîtrisaient l'emploi des temps; en avril **11** de plus.

En septembre, 7 élèves étaient capables d'inventer un personnage original; en avril, **9** de plus.

En septembre, 1 élève savait utiliser les différentes expansions du nom dans une description; en avril, **14** de plus.

En septembre, 2 élèves savaient varier les verbes dans une description; en avril, **15** de plus.

En septembre, 8 élèves pratiquaient un échange de paroles efficace dans le dialogue; en avril, **9** de plus.

En septembre, 8 élèves possédaient un lexique varié; en avril **9** de plus.

En septembre, 5 élèves utilisaient une syntaxe variée; en avril, **12** de plus.

En septembre, le dialogue n'ayant pas été explicitement demandé dans le sujet, seuls quelques élèves en avaient rédigé un; en avril **23** élèves sur 28 maîtrisent le dialogue (ponctuation, disposition, verbes de parole)

Voici les points faibles :

En septembre, 1 élève savait varier les substituts lexicaux; en avril il n'y en a que 6 de plus.

En septembre, 1 élèves utilisait des modalisateurs; en avril, seulement 2 de plus.

En septembre, 5 élèves maîtrisaient l'orthographe grammaticale; en avril seulement 5 de plus.

Avant de terminer, je voudrais faire remarquer qu'il me paraît essentiel de reprendre ce qui est difficile sur plusieurs séquences : c'est ce que j'ai fait par exemple avec le discours descriptif et la justification. On a trop tendance à croire que ce qui a été vu une fois est acquis.

Je trouve aussi important en écriture de travailler « de petites choses » (petites en apparence car courtes) telles que la description ou le dialogue : à quoi bon demander un texte complet avec description et dialogue quand les élèves ne maîtrisent vraiment ni l'un ni l'autre ? Il sera toujours temps de le faire quand ils auront acquis les compétences nécessaires.

Enfin inventer est une chose, écrire en est une autre qui nécessite de maîtriser la syntaxe et de posséder du vocabulaire. On ne peut donc pas séparer un travail sur l'invention d'un travail sur le lexique et la langue.

Marie –Thérèse Rostan- Gleizes, professeur de lettres modernes au collège André Malraux

ANNEXES

Annexe 1 :

Marseille, le 5 septembre 2005

Cher(e) élève de 4^{ème},

Nous allons passer une année ensemble et il me paraît important de me présenter pour que tu saches à qui tu as affaire. J'aurais pu choisir de te parler, mais pour des raisons que tu comprendras rapidement, aujourd'hui je préfère t'écrire cette lettre.

Je m'appelle madame Rostan-Gleizes, c'est la langue française que tu vas étudier avec moi et c'est donc en ma compagnie que tu passeras le plus d'heures chaque semaine. Si tu aimes cette matière, c'est tant mieux pour nous deux, et si tu ne l'apprécies pas, j'espère arriver à te faire changer d'avis cette année grâce à mes bons soins.

Je parle de « bons soins » parce que j'ai toujours pensé qu'enseigner et jardiner c'est la même chose : un élève, c'est comme une graine ; certaines poussent dès qu'on les arrose, et d'autres attendent un climat plus favorable pour elles. Elle peut attendre très longtemps une graine avant de se décider à germer ! Mais attention à ne pas dépasser la date limite au-delà de laquelle la graine n'est plus valable !

Je dis souvent que les bons élèves ne m'intéressent pas, que les élèves moyens ne m'intéressent pas, que les élèves faibles ne m'intéressent pas : les seuls qui m'intéressent sont ceux qui poussent, qui grandissent, en un mot qui progressent. Peut-être que tu ne sais pas comment faire pour progresser ? Nous en parlerons ensemble. Ce qui est sûr, c'est qu'il faut d'abord en avoir le désir car comme dit le proverbe, « on ne fait pas boire un cheval qui n'a pas soif » !

En attendant tout ce temps que nous allons partager ensemble, je te souhaite la bienvenue dans cette classe de quatrième.

Mme Rostan-Gleizes

PS : Réponds-moi car je veux savoir qui tu es.

Annexe 2 - Document utilisé dans la séquence III : séance 3

Le récit fantastique

La main Guy de Maupassant.

Les lieux

Le sentiment dominant dans un récit fantastique est la peur. Donc les lieux doivent être inquiétants...

Je relève dans le texte La Main les différents lieux (du plus vaste au plus précis) :

- 1 La Corse, une île où ont lieu des affaires de « vendetta » (p. 67 et 68)
- 2 Ajaccio, « petite ville blanche » entourée de hautes montagnes.
- 3 La villa de Sir John Rowell, située au fond du golfe.
- 4 Le salon de Sir John Rowell, « tendu de noir, de soie noire brodée d'or » ; « au milieu d'un panneau, sur un carré de velours rouge, une main... affreuse à voir...attachée au mur », « trois revolvers chargés » posés sur des meubles.

Je justifie les choix de Maupassant :

- 1 Une île est un lieu fermé. La Corse n'est pas n'importe quelle île ! Il s'y passe régulièrement des meurtres horribles qui font peur (vendetta).
- 2 Ajaccio est une ville blanche, couleur de la brume, des fantômes et de la mort (le blanc peut être la couleur du deuil). Les hautes montagnes sont comme une muraille qui empêche toute fuite.
- 3 La maison du héros est au fond du golfe, donc elle est isolée et semble coincée contre ces montagnes.
- 4 Son salon est très inquiétant à cause des couleurs dominantes : le noir et le rouge. Le noir c'est la mort, le rouge, c'est le sang. Les objets qu'on y trouve sont effrayants : une main coupée, des armes chargées.

Travail de recherche :

Au brouillon, du plus vaste au plus précis comme l'a fait Maupassant dans La Main, imaginez les lieux d'un récit fantastique et justifiez vos choix.

- Annexe 3 - Exercice de la séance 9 séquence III

Exercice : Le passage suivant est inspiré de la nouvelle de Maupassant Sur l'eau. Tous les adjectifs qualificatifs ont été enlevés. A toi de qualifier le plus grand nombre de noms soulignés en choisissant le champ lexical qui donnera à ce paysage un aspect effrayant.

On n'entendait rien, rien : parfois seulement, je croyais saisir un clapotement de l'eau contre la rive et j'apercevais des groupes de roseaux qui semblaient par moments s'agiter. Je me sentis ému par le silence qui m'entourait. Toutes les bêtes, grenouilles et crapauds, ces chanteurs des marécages, se taisaient. Soudain, à ma droite, une grenouille coassa.

- Annexe 4 - séance 11 Séquence III

1) Auquel de nos cinq sens ces extraits s'adressent-ils ?

(La vue, l'ouïe, l'odorat, le goût, le toucher)

Le laboratoire était humide.

Ca sentait le moisi.

Il faisait froid.

Il y avait des courants d'air glacés.

Un miroir piqueté de points noirs dans lequel se reflétait un tableau ancien...

Une chambre avec vue sur le lac...

Un long couloir sombre...

Des gouttes d'eau tombaient régulièrement sur le sol.

Le parquet craquait, les volets grinçaient.

2) Langue

Vos verbes préférés pour décrire sont : se trouvait..., il y avait..., avait..., était... Vous devez trouver mieux !

Réécrivez ces phrases de manière à supprimer ces verbes pauvres et sans intérêt. Vous pouvez changer l'ordre des mots, et ajouter ce que vous souhaitez pour que ces phrases soient plus intéressantes à lire.

* A l'extérieur de cette forêt, il y avait une ferme abandonnée.

* Le château était sinistre et isolé.

* Au sommet d'une tour se trouvait une chambre ; elle était grande, sombre et poussiéreuse.

* Il y avait des courants d'air glacés.

- Annexe 5 - séance 12 séquence III

La description (II)

Objectif : Correction de la langue (suppression des verbes pauvres : se trouvait, était, avait, il y avait...)

Phrase 1

A l'extérieur de la forêt il y avait une ferme abandonnée.

A l'extérieur de la forêt, on pouvait voir une ferme abandonnée.

A l'extérieur de la forêt se détachait la silhouette d'une ferme abandonnée.

A l'intérieur de la forêt se cachait une ferme abandonnée.

Phrase 2

Le château était sinistre et isolé.

Le château, sinistre et isolé, contenait de très nombreuses pièces.

Sinistre et isolé, le château dominait la vallée.

Phrase 3

Au sommet d'une tour se trouvait une chambre : elle était grande, sombre et poussiéreuse.

Au sommet d'une tour, une chambre, grande, sombre et poussiéreuse tombait en ruines.

Phrase 2 et 3

Pour supprimer l'auxiliaire être quand il est suivi d'adjectifs en position d'attribut, je change de place les adjectifs : je les mets en position d'.....

Phrase 4

Il y avait des courants d'air glacés.

Des courants d'air glacés couraient le long des murs.

On sentait des courants d'air glacés.

De larges portes entrouvertes laissaient passer des courants d'air glacés.

On améliore :

Cette chambre *se trouvait* au fond d'un couloir sombre au premier étage... Elle *était* poussiéreuse. Au milieu de la pièce *il y avait* une armoire dont la glace *était* brisée.

- annexe 6 séance 15 séquence III

Critères d'évaluation de la rédaction

* Narrateur personnage : mon récit est écrit à la première personne. **1**

* J'ai utilisé le champ lexical de la peur. **1**

* J'ai placé dans mon texte ces quatre noms qui montre la progression de la peur : « inquiétude, crainte, anxiété, angoisse ». **1**

* J'ai parlé au moins deux fois des effets physiques de la peur. **1**

J'ai rédigé un passage descriptif :

- * J'ai utilisé de nombreuses expansions du nom. **2**
- * Ma description s'adresse à différents sens du lecteur. **2**
- * J'ai évité les verbes être et avoir dans ma description. **3**
- * Les verbes de la description sont à l'imparfait. **1**
- * J'y ai utilisé deux personnifications qui accentuent l'atmosphère étrange du lieu. **2**

- * J'ai utilisé trois des quatre différents types de phrase (déclarative, interrogative, exclamative, injonctive). **1**
- * Mon texte est correctement ponctué. **2**
- * J'ai recopié mon devoir en constituant quelques paragraphes pertinents. **1**
- * J'ai fait attention à l'orthographe. **1**

- * J'ai respecté les indications données dans le sujet. **1**

- **Annexe 7 - séance 16 séquence III**

Correction rédaction 4^{ème}1

I Comparaison, métaphore, personnification

A) *Définitions de ces trois figures de style proches :*

- 1) Comparaison : Ces yeux brillaient **comme** deux lumières pâles dans le noir.

Les chandeliers, **pareils à** des mains blanches, portaient des chandelles.

- 2) Métaphore : Ces yeux, deux lumières pâles dans le noir, brillaient.

Deux lumières pâles brillaient dans le noir de la nuit.

- 3) Personnification : Les bouteilles vides **gisaient** sur le sol. Elles **avaient rendu l'âme**.

B) *Quelques personnifications trouvées dans vos textes et destinées à rendre l'atmosphère étrange et inquiétante :*

- * Un coup de vent glacial m'écorcha le dos.
- * Au fond d'un couloir sombre se cachait une chambre.
- * Des ombres défilaient sur les murs.
- * Des objets cassés mouraient sur le sol.
- * Au sol des bris de verre gisaient sans vie.
- * Les grands bras des arbres s'agitaient, noyés dans le brouillard.
- * L'ombre des arbres, éclairés par la pleine lune, dansait autour de moi.
- * Une grosse brume me rendait aveugle.
- * Des courants d'air couraient le long des murs.
- * Contre les murs s'alignaient des meubles.
- * Une odeur de moisi logeait dans ce foyer.

II La description

* A ce moment là je me retrouvai dans un lieu sombre avec des meubles partout, ils étaient tous couverts de draps blancs. Le plafond qui devait se trouver au moins à cinq mètres de haut était transparent comme du verre, on pouvait voir des gouttes s'écraser contre cette paroi. Des courants d'air couraient le long des murs, une odeur de bois qui venait de tous ces meubles demeurait là. Il faisait presque aussi froid que dehors.

* Dès que j'eus franchi l'immense porte en pin, une odeur de moisi tenace me saisit. Je venais de pénétrer dans un vaste hall poussiéreux, dont les meubles, gisant au sol, m'emplissaient d'inquiétude. Les poutres en bois de charpentes suintaient, mangées par les termites et, s'effondrant petit à petit, laissaient apparaître des murs gorgés d'eau sur lesquels couraient des courants d'air froid. Les fenêtres aux vitres brisées battaient lourdement contre les briques des murs, provoquant des bruits sourds qui résonnaient dans toute la maison.

Vous prenez votre fiche « critères d'évaluation », vous relisez ceux qui portent sur la description (il y en a 5) et vous jugez, critère par critère, ces deux descriptions.

+ J'ai photocopié un devoir d'élève (bonne base) qui n'a pas vraiment respecté tout ce que je demandais dans ma fiche d'évaluation : on relit ce devoir et chacun réfléchit, fiche d'évaluation sous les yeux, à ce qui a été fait, ce qui ne l'a pas été et ce qui pourrait être mieux fait. Chacun doit améliorer ce devoir pour la semaine suivante. (Travail noté. Une nouvelle fiche rappelant tout ce qui est à faire est distribuée.)

Objectifs :

Que les élèves en difficulté lisent une assez bonne copie.

Que chaque élève apprenne à se servir mieux de sa fiche d'évaluation et comprennent à quel point elle aide à progresser si on se donne la peine de faire ce qu'elle demande.

Que le travail de correction qui portait sur la personnification et surtout sur la description soit immédiatement réinvesti.

- Annexe 8 - Document utilisé à la séance 5, séquence V : (extrait du document)

Exemple de réponse et de justification

Le texte de Gudule est choquant **car** on y trouve des clones, qui sont des êtres humains, traités comme des objets. **En effet, tout d'abord**, dans cette société du futur, les clones sont vendus comme des jouets dans les magasins (« Et c'est ainsi que je me suis retrouvé, au Noël suivant, devant leur sapin ») ; **et** on trafique leur cerveau pour les rendre affectueux et passifs : « L'agressivité du HD22 est inhibée par lasérisation de certaines zones cervicales. » ce qui est tout simplement révoltant. **Ensuite** ils sont maltraités par ceux qui les achètent. On voit un jeune garçon battre violemment son clone au point de lui faire « des bleus partout, un œil poché » puis partir « regarder un film à la télé » sans se soucier de rien. Sa mère le gronde, non pas parce qu'il a maltraité son clone, mais parce qu'il serait dommage de « démolir » un jouet qui a coûté si cher : elle se moque que son fils rosse un autre être humain. Quant à la petite sœur, au lieu d'éprouver de la pitié, elle se réjouit de pouvoir jouer au docteur avec le clone, insensible à ses « vraies blessures ». L'égoïsme et l'indifférence à la souffrance des autres de ces trois personnes est vraiment choquante.

*Tu as lu cette réponse. Maintenant, en t'aidant des connecteurs logiques, essaie de résumer avec tes mots les **deux** raisons qui rendent ce texte choquant. Puis vois quelles sont les trois manières différentes de citer le texte pour justifier la réponse.*

- Annexe 9

La justification

Séance 2 Entraînement à la lecture justificative

Objectifs : Vérifier que les élèves ont compris la différence entre se référer au texte, l'interpréter et en déduire la réponse (doc.2)

Texte support : Rencontre dans un taxi (Romain Gary, *L'anglaise du roi Salomon*)

Question sur le texte : Quels sentiments le narrateur éprouve-t-il pour son passager ? Justifiez votre réponse.

Pour le travail qui suit, je m'appuie sur les réponses dans les copies des élèves de l'évaluation de septembre.

Consigne 1

Dans les réponses qui suivent, souligne en rouge chaque fois que le texte est cité tel quel ou avec les mots de l'élève. (= chaque fois que l'élève fait référence au texte, se réfère au texte)

Réponses :

- 1) *Il éprouve de la sympathie pour son passager : « Je roulais lentement pour ne pas arriver trop vite. »*
- 2) *Il éprouve de la sympathie car il dit qu'il roulait lentement pour ne pas arriver trop vite ; je pense qu'il voulait encore parler avec lui.*
- 3) *Le narrateur éprouve un sentiment de sympathie pour son passager car il voulait encore parler avec lui.*

Relis ce que tu n'as pas souligné : de quoi s'agit-il ?

Consigne 2

Place à côté de chaque phrase ci-dessous en italique le numéro de la réponse qui convient :

L'élève interprète le texte sans s'y référer clairement.

L'élève fait référence au texte sans l'interpréter.

L'élève fait référence au texte et l'interprète.

Consigne 3 Recopie ci-dessus chaque réponse à sa juste place en soulignant en rouge la référence au texte et en bleu l'interprétation qui en est faite.

Expérience menée au collège Jules Ferry de Marseille

I. La classe et les choix du professeur.

La classe de quatrième dont j'ai eu la charge cette année regroupe 26 élèves, dont une quinzaine ont déjà participé avec moi depuis la sixième à un projet d'écriture sur l'univers du conte provençal : en effet, le collège Jules Ferry, classé Z.E.P et sensible, et « ambition réussite », accueille des enfants majoritairement issus de milieux socio-culturels défavorisés ; le projet « conte » a eu pour objectif de développer en interdisciplinarité le plaisir de lire et d'écrire à travers l'exploration des richesses de leur région, la Provence ; il a tenté de remédier aux difficultés scolaires liées à la lecture et à l'écriture en instaurant un rapport vivant et ludique aux livres et à la langue. Cette quatrième « conte » était donc constituée d'un noyau d'élèves déjà familiarisés avec la pratique de l'écriture : ils avaient pu, dans le cadre d'une opération du Conseil Général l'an passé, mettre en scène leur production écrite, restituant ainsi au conte qu'ils avaient inventé sa dimension fondamentale d'oralité.

Au regard des premières rédactions, les deux tiers des élèves de la classe sont, à l'entrée en quatrième, en mesure de produire un texte lisible, intelligible et relativement cohérent : leur production obéit à une progression narrative plutôt claire, et, pour la plupart, elle respecte la cohérence énonciative et temporelle. Ces premiers résultats ont été confirmés par la première évaluation de septembre, puisqu'il apparaît que 66% des élèves sont en mesure de produire un texte cohérent.

Mais la cohérence formelle et structurelle de leurs productions ne doit pas cacher qu'ils ont le plus grand mal à mobiliser leur imagination. L'évaluation de septembre souligne que 15% des élèves seulement font preuve de qualités d'inventions (création d'un personnage, richesse de la description, échange de paroles dynamique, vocabulaire varié et pertinent, constructions syntaxiques variées) Leurs productions sont souvent stéréotypées, impersonnelles, elles se réfugient derrière des lieux communs linguistiques et narratifs d'une extrême banalité. Leurs dialogues, où seule la fonction phatique est convoquée (« ça va, oui ça va ») sont bien souvent vides de sens ; leurs personnages, réduits à des noms et à des attributs généraux (taille, couleur des cheveux et des yeux, vêtements et appréciation esthétique en termes de « beau » ou « moche ») sont schématiques ; les péripéties, inspirées de téléfilms, se révèlent monotones, prévisibles, purement linéaires et hasardeuses ; les descriptions sont vagues quand elles ne sont pas inexistantes. Peu d'éléments sont décrits, l'épithète est l'unique expansion du nom employée, peu d'adjectifs sont mobilisés.

Ils se montrent par ailleurs incapables de retranscrire une expérience personnelle en entrant dans les détails de leur vécu ; malgré de réelles qualités d'intuition dans l'approche des textes, et dans l'analyse de soi, ils sont incapables de dénoter leurs émotions et leurs sentiments, qui se limitent à « contents/ tristes/ heureux/ malheureux ».

Leur absence de créativité est à mettre en relation en premier lieu avec leurs faibles moyens linguistiques : leur vocabulaire est très limité, ils disposent de peu de constructions syntaxiques suffisamment maîtrisées pour être réinvesties spontanément. Or le vocabulaire et les structures syntaxiques se développent par des exercices et par la mémorisation, mais ne prennent vraiment sens que dans un contexte. De ce point de vue, le texte littéraire devrait être un moyen privilégié d'apprentissage. Mais bien souvent, ils n'ont pas acquis le « réflexe » de se l'approprier pour s'en nourrir et s'en inspirer. Loin d'apparaître comme une source d'enrichissement (culturel, linguistique, personnel), le texte est reçu passivement et demeure un objet extérieur et abstrait.

Il m'a donc semblé fondamental de travailler en classe des textes riches par leur forme et leur signification, de façon à ce qu'ils deviennent un ferment d'inventivité pour les élèves : j'ai essayé de sensibiliser les élèves à ce que chaque texte offrait comme possibles narratifs, comme scénarios de vie, susceptibles d'être réutilisés dans leur propre production. En outre, une attention systématique au lexique employé a favorisé une plus grande lisibilité des textes, tout en participant à l'enrichissement du vocabulaire des élèves ; enfin, j'ai à chaque fois dégagé quelques faits stylistiques simples, offrant des exemples de constructions syntaxiques nouvelles, qui pouvaient permettre aux élèves d'exprimer de façon plus nuancée et plus juste leurs pensées.

Mon objectif principal a donc été tout au long de l'année d'apporter aux élèves, par l'intermédiaire des textes littéraires, les outils lexicaux et syntaxiques nécessaires à l'expression de leur subjectivité : soucieuse de leur apprendre à analyser et à nuancer leurs pensées, j'ai choisi des supports qui offraient une grande richesse et une grande variété dans le vocabulaire des émotions et des

sentiments ; le lexique était ensuite réinvesti dans des exercices d'écritures en liaison avec le texte lu. Par ailleurs, j'ai souvent étudié les textes selon une approche stylistique, dans le but d'enrichir les constructions syntaxiques auxquelles ont recours les élèves. Plusieurs « faits » d'écriture ont pu ainsi être approfondis et développés sur plusieurs séquences : le travail sur les formes et les types de phrase, l'accent porté à l'emploi de modalisateurs, le recours à certaines subordonnées ont eu pour but de permettre aux élèves d'exprimer leurs sentiments au plus juste de leurs pensées, et de les conduire à nuancer leur propos. Cette approche stylistique, tout en facilitant la lecture de textes riches et complexes, permettait un réinvestissement immédiat vers les productions écrites ; par un double processus d'imitation et d'imprégnation, les élèves étaient portés à enrichir sur le plan lexical et syntaxique leurs productions. La richesse de leur propos s'en trouvait ainsi accrue.

II. L'écriture en classe.

A. Présentation de trois séquences.

a. Séquence n°1.

1. Présentation générale.

SEQUENCE I : DE LA LETTRE OFFICIELLE A LA LETTRE INTIME	
Objectif général d'écriture : apprendre à exprimer ses sentiments dans une lettre intime.	
Séance n°1 : lecture <i>Support : une lettre administrative extraite d'un guide de correspondance.</i>	Objectif : étudier les codes de la lettre. Durée : 1 H.
Séance n°2 : écriture	Objectif : écrire le pastiche d'une lettre officielle. Durée : 1 H 30.
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 Grafigny.</i>	Objectif : étudier différents types de lettres et comprendre l'importance du destinataire. Durée : 1 heure.
Séance n°4 : écriture	Objectif : s'adapter au destinataire en variant les registres de langue. Durée : 1H.
Séance n°5 : lecture <i>Support : <u>Correspondance</u> de Madame de Sévigné.</i>	Objectif : exprimer ses sentiments dans une lettre intime. Durée : 2 H.
Séance n°6 : langue	Objectif : exprimer ses sentiments par un vocabulaire et des types de phrases appropriées. Durée : 2 H.
Séance n°7 : écriture Support : tableau de Vermeer de Delft, <u>La Lettre d'amour, 1667.</u>	Objectif : écrire à partir de l'image. Durée : 1 H.
Séance n°8 : lecture <i>Support : lettre de Julos Beaucarne, poète et chanteur belge.</i>	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.
Rédaction finale de la Séquence I. Durée : 1 H.	
Durée globale : 12 H Temps d'écriture : 4H 30	

2. Activités d'écriture : précisions.

Séance n°2 : cette séance s'est décomposée en deux temps ; tout d'abord, l'étude d'une lettre humoristique adressée à une « caisse d'allocation vieillesse des arts graphiques » par un artiste à la retraite, a donné lieu à la révision des codes épistolaires vus en séance 1 ; les élèves ont été amenés ensuite à déceler dans cette lettre les distorsions qu'elle présentait par rapport à une lettre administrative traditionnelle (ton irrévérencieux, ironie, détournement des formules de politesse...) Puis, dans un second temps, ils ont dû pasticher à leur tour une lettre officielle. Tel était le sujet d'écriture qui leur était proposé :

Rédigez une lettre humoristique adressée au Père Noël par une maison de vente par correspondance, commençant et s'achevant de la façon suivante :
« Suite à notre conversation téléphonique du 10 Décembre, j'ai le regret de vous confirmer que l'attelage de douze rennes que vous aviez commandé sera indisponible.

« Nous vous prions d'agréer, cher Monsieur, l'expression de nos salutations distinguées. »¹

Les élèves ont dû présenter leur texte comme une lettre officielle, en respectant les codes traditionnels, et imaginer la solution que l'agent commercial allait proposer au Père Noël pour remplacer « l'attelage des douze rennes ».

Séance n°4 : cette séance a fait suite à une séance de lecture qui visait à faire prendre conscience aux élèves de l'importance du destinataire, et de la nécessité de savoir adapter son niveau de langue. Le travail sur les registres de langue a donc pris la forme d'un exercice de réécriture : il s'agissait de corriger la lettre d'un certain Benoît Benêt qui, en répondant à une annonce pour vendre des cacahouètes sur la plage, s'était trompé de niveau de langue ; ainsi s'exprimait-il :

Bonjour Monsieur le Directeur !
Je réponds à votre annonce pour le boulot de cet été qui m'intéresse vachement. J'ai déjà une super expérience dans ce genre de job, puisque j'ai vendu des bonbecs dans un cinoche. Un de mes anciens potes m'a parlé de votre boîte et m'a promis que l'ambiance y était trop bien. Passez-moi un petit coup de fil, je vous dis au revoir.
Benoît Benêt.²

Séance n°7 : après avoir analysé l'expression des sentiments dans une lettre intime grâce à l'étude d'une lettre de Madame de Sévigné, les élèves ont été invités à réinvestir le lexique appris ainsi que les types de phrase (apostrophes affectives, interjections, phrases exclamatives, interrogations oratoires...) employés. Pour cela, ils ont dû écrire à partir d'un tableau de Vermeer qui représentait une jeune fille à la mandoline, venant de recevoir une lettre transmise par sa servante. Le sujet était le suivant :

La jeune fille du tableau de Vermeer vient de recevoir une lettre d'amour de son fiancé qui est en voyage en Afrique. Rédigez la réponse qu'elle lui adresse dans laquelle elle raconte ses occupations quotidiennes et exprime l'attente de son retour.

L'analyse au préalable du tableau³ a permis de nourrir l'imagination des élèves : l'inventaire des objets représentés, la description des costumes et du mobilier, la présence d'instruments de musique

¹ J'ai trouvé ce sujet dans le manuel « A mots ouverts 4° », Nathan.

² Exercice d'écriture inspiré du manuel « Français 4° », Séquences et expression, Belin.

³ On peut trouver ce tableau ainsi que l'exercice d'écriture qui lui est associé dans le manuel « Lectures et Expression 4° », Belin.

attiraient l'attention des élèves sur le milieu social représenté, et la dimension historique du sujet. Une discussion collective sur la situation affective du personnage principal, ainsi que sur les rapports entre la jeune fille et sa confidente a permis de dessiner plusieurs scénarios ou canevas narratifs. Les élèves ont eu pour consigne, tout en respectant les codes de la lettre, d'exprimer par différents moyens les sentiments éprouvés par la jeune fille pour son fiancé : ils ont dû ainsi varier les types de phrase, et employer le vocabulaire des émotions vus en classe.

Rédaction finale : l'analyse en séance de lecture d'une lettre « ouverte » dans laquelle un certain Julos, poète et chanteur belge, interpelle ses lecteurs sur la nécessité de construire une société d'amour et de tolérance, m'a donné le sujet de la rédaction finale :

Ecrivez une lettre ouverte sur le respect. Vous raconterez dans un premier paragraphe une anecdote qui illustrera un manque de respect, puis, dans un second paragraphe, vous exprimerez vos sentiments et votre opinion sur ce dont vous avez été témoin.

Je voulais en effet que les élèves réinvestissent leur connaissance lexicale et syntaxique dans une production libre et personnelle : ils devaient construire leur lettre en deux parties, l'une racontant une anecdote, l'autre dans laquelle ils exprimaient leurs sentiments et leurs réflexions. Pour cela, je les invitais à utiliser tous les procédés vus en classe pour exprimer leurs émotions : vocabulaire affectif, formes de phrases variées comme la forme emphatique et la négation restrictive, types de phrases nouvelles comme l'apostrophe affective, ou l'interrogation oratoire... Mes exigences en matière de maîtrise de la langue portaient essentiellement, en ce début d'année, sur le respect de la ponctuation, de la conjugaison du présent et du passé composé, et sur l'organisation en paragraphes de leur rédaction.

b. séquence n°2.

1. Présentation générale.

SEQUENCEN V : ADOLESCENCE EN POESIE	
Objectif général d'écriture : l'expression de soi à travers l'utilisation des métaphores et des comparaisons.	
<i>Support : quatre poèmes d'Arthur Rimbaud extraits des <u>Illuminations</u> et de <u>Poésies</u> : <i>Enfance, Sensation, Ma bohème, Roman.</i></i>	
Séance n°1 : lecture <i>Support : Enfance.</i>	Objectif : étudier des images de l'enfance. Durée : 1 H.
Séance n°2 : écriture	Objectif : faire vivre des images de l'enfance dans un court poème de votre invention. Durée : 1 H.
Séance n°3 : lecture <i>Support : Ma bohème.</i>	Objectif : étudier comparaisons et métaphores. Durée : 2 H.
Séance n°4 : écriture	Objectif : inventer des métaphores et des comparaisons. Durée : 1 H.
Séance n°5 : écriture	Objectif : écrire à partir d'une image. Durée : 1 H.
Séance n°6 : langue	Objectif : étudier le vocabulaire de la joie et de la tristesse à travers les noms, les adjectifs et les verbes.

	Durée : 1H30.
Séance n°7 : écriture	Objectif : écrire la suite d'un poème. Durée : 1H.
Séance n°8 : lecture <i>Support : Sensation.</i>	Objectif : percevoir la musicalité d'un poème en étudiant rythme, allitérations et assonances. Durée : 1 H.
Séance n°9 : lecture <i>Support : Roman.</i>	Objectif : lire un poème d'amour en repérant les comparaisons, les métaphores et les allitérations. Durée : 2 H.
Séance n°10 : langue	Objectif : étudier les reprises pronominales. Durée : 2H.
Rédaction finale de la séquence V. Durée : 1H.	
Durée globale : 14H30 Temps d'écriture : 5H	

2. Activités d'écriture : précisions.

Séance n°2 : dans le prolongement de l'étude du poème *Enfance*, où la figure de l'anaphore avait été repérée, les élèves étaient invités à rédiger un court poème à la manière d'Arthur Rimbaud, dans lequel ils feraient vivre des images de leur enfance. Ils devaient recourir à l'anaphore de « il y a » pour structurer leur poème. Ils étaient évalués sur l'originalité et sur la pertinence des images créées.

Séance n°4 : au cours de cette séance d'écriture, les élèves, après avoir trouvé les métaphores et les comparaisons dans le poème de Rimbaud *Ma bohème*, et les avoir explicitées, devaient à leur tour inventer des images poétiques. Plusieurs brefs exercices leur étaient proposés :

- Transformer des comparaisons en métaphores :
- Continuer la description de la femme aimée dans Le Cantique des cantiques, en inventant de nouvelles métaphores pour évoquer sa beauté :

« *Tes lèvres, qui ressemblent à un fil d'écarlate, / et ta bouche sont si belles ! / Tes joues, derrière ton voile, sont des moitiés de grenade... »*

- A la manière de Guillaume Apollinaire décrivant Marie dans *Alcools*, « *Sais-je où s'en iront tes cheveux / Crépus comme mer qui moutonne...* », les élèves devaient rédiger à leur tour une strophe dans laquelle ils évoqueraient les yeux d'une personne de leur choix en utilisant métaphore ou comparaison.

Séance n°5 : une photographie de F. Marsal, *Les larmes et les lèvres de l'amour*⁴, représentant une feuille en forme de bouche sur laquelle perlent deux gouttes de rosée, devait être le support d'un court poème de deux ou trois vers dans lesquels les élèves, après avoir formulé explicitement la comparaison, pouvaient continuer sur ce modèle le portrait d'une personne de leur choix.

Séance n°7 : cet exercice d'écriture partait du premier vers de *Sensation* « *Par les soirs bleus d'été, j'irai dans...* » et se proposait d'amener les élèves à exprimer leurs sentiments en recourant à des métaphores et des comparaisons ; cette séance me permettait d'évaluer si les procédés stylistiques étudiés jusque là étaient maîtrisés.

Evaluation finale de la séquence V : les 4 premiers vers du poème de Jacques Prévert *Les enfants qui s'aiment* étaient proposés aux élèves,

Les enfants qui s'aiment s'embrassent debout

⁴ On peut trouver cette photographie dans le manuel « Lectures et Expression 4° », Belin.

Contre les portes de la nuit.
 Et les passants qui passent les désignent du doigt.
 Mais les enfants qui s'aiment.....

Tel était le sujet de la rédaction :

Inventez la suite de ce poème. Vous utiliserez des images poétiques (comparaisons et/ou métaphores) pour évoquer l'amour qui unit ces deux adolescents. Vous pourrez recourir aux autres figures de style étudiées en cours (anaphores et allitérations) pour rendre votre poème plus musical.

Trois critères de réussite étaient retenus :

- inventer la suite du poème en respectant la cohérence des temps et des personnes.
- Evoquer l'amour des deux adolescents en recourant à des images poétiques.
- Employer le vocabulaire des sentiments vus en classe.

Les élèves pouvaient bénéficier d'un « bonus » s'ils utilisaient des anaphores et/ou des allitérations pour rendre leur poème plus musical.

c. séquence n°3.

1. *Présentation générale :*

SEQUENCE VII : LE DIALOGUE DANS LE RECIT POLICIER	
Objectif général d'écriture : réécrire une nouvelle policière en changeant de point de vue.	
<i>Support : <u>Faux frère</u> de Léo Malet et <u>Coup de gigot</u> de Roald Dahl.</i>	
Séance n°1 : oral	Objectif : présenter les caractéristiques générales du roman policier. Durée : 1H.
Séance n°2 : lecture <i>Support : la nouvelle <u>Faux frère</u> dans son intégralité.</i>	Objectif : découvrir les ingrédients du récit policier. Durée : 1H
Séance n°3 : écriture	Objectif : résumer la nouvelle de Léo Malet sous la forme d'un fait divers. Durée : 1H.
Séance n°4 : lecture <i>Support : <u>Faux frère</u>.</i>	Objectif : étudier le statut du narrateur et le point de vue adopté dans la nouvelle. Durée : 1 H 30.
Séance n°5 : langue	Objectif : rapporter des paroles au style direct, indirect et indirect libre. Durée : 2 H.
Séance n°6 : lecture/langue <i>Support : <u>Faux frère</u>.</i>	Objectif : étudier une scène d'interrogatoire. Durée : 1 H 30.
Séance n° 7 : écriture <i>Support : <u>Faux frère</u>.</i>	Objectif : exercices de transformation du style direct vers le style indirect. Durée : 1 H30.
Séance n°8 : lecture/oral <i>Support : la nouvelle <u>Coup de</u></i>	Objectif : résumer à l'oral les principales péripéties de la nouvelle après une lecture collective.

<i>gigot dans son intégralité</i>	Durée : 1 H 30.
Séance n°9 : lecture Support : <i>Coup de gigot</i> .	Objectif : comprendre l'originalité de ce récit policier (traitement du point de vue, organisation du récit, portrait du criminel). Durée : 2 H.
Séance n°10 : écriture	Objectif : inventer une scène d'interrogatoire en brossant un portrait du détective. Durée : 1 H.
Séance n°11 : langue Support : extraits de <i>Coup de gigot</i> .	Objectif : exercice de réécriture sur les paroles rapportées. Durée : 1 H.
Séance n°12 : lecture Support : <i>Coup de gigot</i> .	Objectif : étudier l'art du récit : ellipse, récit rétrospectif, rythme de la narration. Durée : 1 H30.
Séance n°13 : écriture	Objectif : combler une ellipse. Durée : 1 H.
Séance n°14 : langue	Objectif : l'expression du doute et de l'incertitude (révision) Durée : 1 H 30.
Séance n°15 : écriture	Objectif : écrire un récit rétrospectif en exprimant les doutes du détective sur ce qui s'est vraiment passé. Durée : 1 H.
Rédaction finale de la séquence VII Durée : 1 H 30.	
Durée globale : 20 H 30. Temps d'écriture : 6 H30.	

2. Activités d'écriture : précisions.

Séance n° 3 : j'attendais des élèves un résumé de la nouvelle de Léo Malet n'excédant pas 5 phrases ; ce travail de synthèse et de condensation de l'information s'avérant très difficile, nous avons au préalable cherché ensemble les principaux événements de l'histoire.

Séance n°7 : l'étude approfondie de l'une des scènes d'interrogatoire de la nouvelle avait permis de dégager les différents moyens de rapporter les paroles des personnages ; cette séance 7 reposait sur des exercices de réécriture appliquant directement ce point de langue. Elle s'appuyait sur plusieurs extraits de la nouvelle qu'il fallait transposer au style direct ou indirect.

Séance n°10 : à partir de cette séance, les diverses activités d'écriture étaient toutes subordonnées à l'objectif général qui motivait cette séquence, à savoir, réécrire la nouvelle *Coup de gigot* en changeant le point de vue du narrateur, et en modifiant la fin : un détective privé mène l'enquête et démasque la criminelle. Il m'importait que les élèves aient une idée très précise du personnage qu'ils voulaient mettre en scène : à qui leur détective allait-il ressembler ? Quels sentiments, quelles intuitions aurait-il ? Comment allait-il les exprimer ? Qu'allait-il penser, une fois arrivé sur les lieux ? Qui allait-il soupçonner ? Toutes ces questions me permettaient d'orchestrer divers exercices d'écriture qui, en décomposant l'objectif final en plusieurs sous objectifs, facilitaient pour les élèves la compréhension de l'enjeu du sujet, et donnaient du sens et de la cohérence aux activités d'écriture. Ainsi, la séance n°10 se proposait comme but de faire rédiger aux élèves un portrait du détective, portrait qu'ils devaient insérer dans une scène d'interrogatoire ; leurs connaissances sur les différentes manières de rapporter les paroles étaient donc à nouveau mobilisées.

Séance n°13 : cette séance permet de travailler sous un nouvel angle le recours au style direct, indirect, et indirect libre : il s'agit en effet d'imaginer les passages passés sous silence, à savoir, l'aveu

par le mari d'une éventuelle liaison justifiant sa décision de se séparer de sa femme, et l'interrogatoire de l'épicier par l'un des deux détectives. Cette nouvelle scène d'interrogatoire pouvait être réutilisée dans la rédaction finale, les élèves pouvant imaginer dans l'interrogation du témoin un détail faisant vaciller l'alibi de Madame Maloney.

Séance n°15 : la nouvelle de Léo Malet comportait un récit rétrospectif au cours duquel Nestor Burma présentait au commissaire Faroux son interprétation des faits ; ce procédé, étudié dans la séance sur l'art du récit et utilisé dans un exercice d'écriture, était l'occasion pour les élèves de dérouler le fil des événements, de l'arrivée du détective sur les lieux du crime jusqu'à l'arrestation de la criminelle, et donc d'assurer la continuité et la cohérence narrative de cette nouvelle enquête. Par ailleurs, ce récit rétrospectif, écrit à la première personne, favorisait l'expression du doute et de l'incertitude, et donc le recours à la modalisation, étudiée au cours des séquences précédentes. Tel était donc le sujet d'écriture :

Le détective est convaincu que Madame Maloney est la criminelle. Il passe un coup de fil au commissaire de la ville pour lui faire part de ses soupçons et lui raconter comment il pense que s'est déroulé le crime : imaginez leur conversation téléphonique.

Rédaction finale de la séquence 7 : les élèves pouvaient utiliser leurs précédents travaux d'écriture pour nourrir leur rédaction ; ils étaient invités à réfléchir collectivement sur la nature du mobile qui avait poussé Madame Maloney à tuer son mari, ainsi que sur les indices susceptibles de mettre le détective sur la piste de la criminelle (gigot pas cuit, papier trouvé dans la poubelle, remarques de l'épicier ou de la jeune femme sur le problème de la cuisson du gigot gelé, etc...) Je supervisais au tableau cette recherche d'indices (pendant une trentaine de minutes). Puis, ils travaillaient en autonomie. La formulation du sujet était la suivante :

Un détective est appelé sur les lieux du crime : il réussit à démasquer la criminelle. Racontez.

Consignes :

- racontez à la troisième personne du singulier selon le point de vue du détective.
- Votre récit comportera un interrogatoire de la principale suspecte, Mary Maloney ainsi qu'un portrait du détective.
- Inventez des indices ou des événements qui mettent le détective sur la piste de la criminelle.

B. Conduite des activités d'écriture.

Ma classe de quatrième disposait cette année de **quatre heures de français en classe entière**, et **d'une heure par quinzaine en demi groupe**.

Je décidai de consacrer les heures en demi groupe aux activités suivantes :

- **correction des exercices d'écriture** : les élèves devaient corriger les erreurs lexicales, grammaticales et syntaxiques que j'avais soulignées sur leurs copies. Ces séances me permettaient d'expliquer certains points de langue qui leur posaient problème, tout en revenant sur le respect ou non des consignes qui leur avaient été imposées dans le sujet. Pour vérifier s'ils corrigeaient correctement leurs copies, les élèves pouvaient soit passer à mon bureau une fois leur exercice d'écriture recopié, soit ils recopiaient à tour de rôle leur production au tableau, attendant ensuite la relecture et la correction orale des autres élèves.

- Ces séances en petit effectif étaient également l'occasion de mener certains **exercices de réécriture** en relation avec des notions de langue : le travail sur les différentes façons de rapporter les paroles (style direct, indirect, indirect libre...) a ainsi donné lieu à de nombreux *exercices de transformation* au cours desquels les élèves sont passés à tour de rôle au tableau.

- Les révisions de la conjugaison du présent ou du passé simple (qui sont malheureusement très loin d'être acquises en classe de quatrième), ou l'apprentissage du subjonctif et du conditionnel ont pu être conduits au cours de ces cours en demi groupe ; j'ai proposé aux élèves de nombreux travaux de réécriture où ils devaient changer les temps ou les personnes ; le travail sur la modalisation par l'utilisation du conditionnel a également trouvé sa place lors de ces séances.

- Enfin, cette heure en demi groupe m'a permis de les familiariser avec **l'usage du dictionnaire dans le cadre d'un travail sur le lexique** en lien avec la séquence en cours : ainsi, le travail sur la description d'une atmosphère fantastique s'est-il appuyé sur l'élaboration d'un système lexical centré sur la notion de peur, système fondé sur le principe de la gradation. Les noms, adjectifs et verbes évoquant la peur ont été répertoriés et classés selon l'intensité de ce sentiment. Les élèves se sont également servis du dictionnaire pour rechercher les causes de la peur : quelle atmosphère (le brouillard s'étend, le clair-obscur règne, la brume se déplace) ? Quel genre de bruits se fait entendre (craquements, crissements, hululements, hurlements, gémissements...) ? Quelles sensations peut-on avoir ? Les manifestations physiques de la peur (au niveau du regard, des dents, des cheveux, de la respiration...), ainsi que les adjectifs qualifiant la situation ou le fait qui provoque la peur ont fait l'objet d'une interrogation collective, dans la perspective d'un réinvestissement ultérieur dans leurs rédactions.

Les activités d'écriture en classe entière se sont exercées selon plusieurs modalités :

- **la dictée à l'adulte** : il s'agissait d'élaborer collectivement un texte au tableau en réponse au sujet d'écriture ; les élèves avaient au préalable travaillé en autonomie pendant une petite demi heure. L'exercice du résumé se prêtait bien au jeu car il pose problème aux élèves qui ont beaucoup de difficultés pour sélectionner les éléments les plus importants d'un texte et faire la part entre l'essentiel et l'accessoire. Les nouvelles policières ont permis de travailler sur la technique du « fait divers », qui repose sur une condensation extrême de l'information ainsi que sur la définition d'une trame narrative bien serrée. Les élèves me donnaient donc la liste chronologique des événements les plus importants de la nouvelle. Nous essayions ensuite de condenser l'information en travaillant en particulier sur la nominalisation. Puis, je les invitais à souder les différentes étapes à l'aide de connecteurs logiques et temporels jusqu'à parvenir ensemble à une production de cinq à six phrases environ. La séquence sur la poésie a favorisé également ce travail collectif d'élaboration : j'écrivais au tableau le premier vers d'une poésie (*Par les soirs bleus d'été j'irai.....*), et j'attendais que chaque élève me dicte un vers de son invention répondant aux consignes de l'exercice. Dans le poème *Le cantique des cantiques*, où le poète chante les beautés physiques du corps aimé, nous sommes arrivés à de belles créations, chaque élève devant choisir une partie du visage ou du corps de la femme chérie et le comparer à une réalité poétique de son choix. Cette écriture à plusieurs mains, ou plusieurs voix a le mérite de libérer l'élève de ses complexes d'enfant en « difficulté pour écrire » en lui proposant une activité ludique et interactive.

- **Le brouillon dirigé** : comme dans la séquence sur la nouvelle policière, il s'agit d'aider les élèves à préparer leur rédaction en *décomposant l'objectif général en sous objectifs* ; le sujet de fin de séquence leur est donc donné au préalable, de façon à ce qu'ils saisissent l'enjeu principal ; plusieurs exercices d'écriture (le portrait du détective, l'interrogatoire de la principale suspecte, le récit rétrospectif du policier dévoilant ses suppositions et ses présomptions...) scandent le déroulement de la séquence, tous convergeant vers cette production finale au sujet connu. Chaque exercice d'écriture intermédiaire est corrigé par le professeur et repris par l'élève afin qu'il l'améliore. Celui-ci disposera, lors de la rédaction finale, de chacune de ses productions antérieures. Par ailleurs, selon le sujet proposé en rédaction finale, un temps, précédant le travail personnel des élèves, peut être ménagé pour une recherche collective des idées et des pistes narratives ; ainsi, la rédaction finale de la séquence 7 était-elle précédée d'une petite demi-heure de réflexion collective au cours de laquelle les élèves et le professeur devaient déterminer clairement le mobile du meurtre, et inventer les indices qui avaient pu mettre le détective sur la piste de la criminelle.

- **Le travail en équipe ou l'écriture à quatre mains** : selon le sujet de la séquence et la nature de l'exercice d'écriture, cette disposition a pu s'avérer stimulante pour les élèves. Dans la séquence sur La Vénus d'Ille, j'ai demandé aux élèves de travailler par équipe de deux pour organiser le « procès de la Vénus » : l'un des élèves devait rédiger les charges qui pesaient sur elle et, en bon procureur, prouver sa culpabilité dans un petit texte accusateur ; l'autre, à l'inverse, devait plaider son innocence et trouver les arguments susceptibles de la défendre. Plaidoirie et réquisitoire étaient ensuite récités et mis en scène devant toute la classe avec force éloquence. Selon un dispositif identique, les élèves en équipe de deux devaient formuler pour chaque indices de l'enquête (*les pas lourds dans l'escalier, le bois du lit brisé, la bague en diamants, les pas dans la terre imprimés...*) une double explication, rationnelle et surnaturelle. Chacun des membres de l'équipe devait confronter respectivement leur explication, rédigée en quelques phrases.

- **Lecture à voix haute des productions écrites** : pour relier le travail individuel à une évaluation collective, les élèves étaient régulièrement invités à lire devant toute la classe leur exercice d'écriture une fois achevé ; pour que les élèves ne s'abandonnent pas à une écoute trop passive,

chaque lecteur devait se choisir un « auditeur » privilégié afin que celui-ci évalue le respect ou non des consignes de son exercice, et formule, à la fin de la lecture de son camarade, un jugement clair et argumenté. Le rétroprojecteur a pu également être utilisé pour projeter au tableau certaines copies réussies ou non, afin, le cas échéant, de corriger les erreurs de langue, ou d'enrichir lexicalement ou syntaxiquement l'expression. Plusieurs lettres transcrivant les émotions de la jeune fille du tableau de Vermeer ont pu ainsi être enrichies à l'aide des tournures syntaxiques (apostrophe affective, forme emphatique de la phrase, interrogation oratoire) étudiées en classe, et qui n'avaient pas été mobilisées lors de la rédaction de l'exercice.

III. L'INVENTION.

Comme les résultats aux premières évaluations le montrent, les productions des élèves souffrent d'un grave déficit d'originalité et d'inventivité : comment parvenir à mobiliser leur imagination et développer leur créativité ? Comment accroître leurs outils lexicaux et syntaxiques pour leur donner les moyens de parvenir à exprimer leur subjectivité ?

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

Le choix de textes littéraires riches sur le plan de leur forme comme de leur signification m'est apparu comme un moyen privilégié d'apprentissage. Par leur étude approfondie, j'ai souhaité les utiliser comme un modèle dont les élèves pouvaient se nourrir et s'inspirer. J'ai donc travaillé selon *une approche stylistique et linguistique fondée sur l'imitation, l'imprégnation et la mémorisation*.

a. Approche stylistique du texte littéraire.

La séquence sur la lettre, qui utilisait beaucoup de textes extraits de la *Correspondance* de Madame de Sévigné, m'a permis de travailler plusieurs tournures stylistiques nouvelles que les élèves étaient amenés à mémoriser et réinvestir dans leurs écrits : l'apostrophe affective, les phrases exclamatives, les questions oratoires, les énumérations peuplent les lettres de Madame de Sévigné à Madame de Grignan :

Je me suis mise à vous écrire au bout de cette petite allée sombre que vous aimez, assise sur ce siège de mousse où je vous ai vue quelquefois couchée. Mais, mon Dieu, où ne vous ai-je point vue ici ? Et de quelle façon toutes ces pensées me traversent-elles le cœur ? Il n'y a point d'endroit, point de lieu, ni dans la maison, ni dans l'église, ni dans le pays, ni dans le jardin où je ne vous aie vue...

Après avoir repéré tous les procédés utilisés par l'écrivain pour exprimer son amour douloureux, et avoir réécrit sous une forme affirmative la longue phrase soulignée dans l'extrait cité ci-dessus, les élèves étaient invités à exprimer à leur tour leurs sentiments dans différents petits exercices d'écriture dont voici les sujets :

- | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none">- vous écrivez à un(e) ami(e) qui vous a extrêmement déçu(e) pour lui exprimer vos sentiments.- Vous exprimez pour déclarer votre amour.- Vous exprimez votre enthousiasme pour un livre ou un film que vous venez de voir.- Vous écrivez à un(e) ami(e) qui a été malade et qui vient seulement de se rétablir. |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Autant de petites situations qui donnaient lieu à l'expression de l'intimité et au réinvestissement des structures syntaxiques étudiées. La rédaction écrite à partir du tableau de Vermeer « *La lettre d'amour* », dans laquelle les élèves devaient exprimer par différents moyens les sentiments que ressentait la jeune fille pour son fiancé, a donné lieu à de belles productions. J'en cite ci-dessous un exemple :

A Paris, ce jeudi 2 Mars 1666

Mon cher amour,

Je me suis mise à t'écrire après avoir lu ta magnifique lettre. Tu me manques tellement que je ne fais rien de mes journées, à part jouer de la mandoline pour me reconforter. Le soir, je pleure sans pouvoir m'en empêcher. Mon amour, je t'aime avec tant de passion et tant de ferveur ! Toi qui es si bienveillant, si attentionné envers moi, tu me manques tant ! Je te vois partout, comme si tu étais présent à mes côtés. Quand reviendras-tu ?

*Je me languis et brûle de patience de te revoir. J'ai vraiment hâte que tu me prennes dans tes bras, et que tu me cajoles jusqu'à la fin de notre vie... Ton voyage en Afrique m'a permis de comprendre combien je t'adorais. Reviens vite vers moi, mon tendre amour ! Comment tenir encore longtemps sans toi ?
En attendant ton retour, je composerai une chanson pour toi,
A toi pour toujours, ta fiancée, Sarah.*

b. L'apprentissage du vocabulaire par la découverte de situations dramatiques.

Le travail sur l'expression des sentiments, à l'aide de différentes tournures stylistiques, est allé de pair avec un apprentissage du lexique exprimant divers degrés d'affection. Loin d'imposer une liste de vocabulaire hors contexte, j'ai fait construire aux élèves un système lexical structuré autour de la notion d'amour et d'aversion, que justifiait la correspondance de Madame de Sévigné ; en effet, je suis partie des situations dramatiques offertes par les lettres afin d'ancrer le vocabulaire dans une réalité concrète pour les élèves. Cette mère est loin de sa fille, et elle désespère de la retrouver bientôt : comment les élèves allaient-ils imaginer ce qu'elle pouvait ressentir ? Rimbaud arpente les routes de France, vagabond libre et démuné : que peut-il donc bien éprouver comme sentiment ? Cette mise en scène d'une situation humaine à travers un texte a le mérite de rendre plus familière, plus sensible, plus proche la réalité décrite, et de raccorder à l'univers des élèves un monde fictif qui n'éveille d'abord aucune résonance en eux.

Ces moments de réflexion collective peuvent également être ménagés lors d'un travail préparatoire à un exercice d'écriture : lorsque les élèves doivent inventer une scène d'interrogatoire entre un suspect et un détective, ils vont devoir mobiliser un certain nombre de termes pour décrire l'entrevue, afin de répondre à certaines questions : quelle est l'attitude corporelle du suspect, quelles sont les expressions de son visage, sur quel ton le détective lui parle-t-il, quels mouvements impriment-ils à son corps ? Toutes ces interrogations, formulées au tableau, ont permis de faire émerger des mots et des expressions nouvelles pour les élèves : le « regard accusateur, soupçonneux, perçant du détective », le teint « blafard, blême, livide » du suspect, le ton « agressif, dubitatif, conciliant » du commissaire...

L'apprentissage du vocabulaire s'est également déroulé lors des corrections des exercices d'écriture : la relecture collective d'une copie a donné lieu à un travail d'enrichissement lexical et syntaxique ; ainsi, dans une séquence descriptive sur la peur, ai-je donné aux élèves le sujet suivant :

Vous êtes seul le soir dans votre chambre. Soudain, un bruit se fait entendre. Décrivez votre peur et ce que vous imaginez.

On voit l'opportunité que ce sujet m'offrait dans l'apprentissage du vocabulaire de la peur et des perceptions, et dans l'usage d'éventuelles modalisations. J'ai donc choisi de retravailler certains textes (en demi groupes) en demandant aux élèves par quels noms, par quelles expressions autres que « j'avais très peur », « l'angoisse me prenait », « je tremblais », ils pouvaient exprimer leur inquiétude. Nous sommes ainsi parvenus à enrichir considérablement les copies initiales en trouvant des synonymes nombreux des mots « peur » et « inquiets », ainsi que des marques physiques d'étonnement et de peur. Les textes choisis ne comportaient en général aucune présence de modalisateurs. Ce fut donc l'occasion de retravailler certaines tournures propres à exprimer l'incertitude sur ce qui était perçu. Voici un bref exemple du résultat auquel nous sommes parvenus après le travail de réécriture d'une copie :

Copie initiale	Copie retravaillée
<i>J'étais assis sur mon lit, je tremblais. Je ne pouvais pas bouger. Sur le mur, je voyais un fantôme. C'était un monstre. J'étais stressé et je m'enfuis ; je croyais mourir.</i>	<i>J'étais assis sur mon lit, frissonnant de peur et comme hypnotisé. Je percevais une ombre qui se dessinait sur le mur. On aurait dit un monstre terrifiant. Je pris mes jambes à mon cou, plus mort que vif.</i>

2. Le travail de l'imagination : vers une plus grande créativité.

a. Scénarios et possibles narratifs.

Pour remédier à l'extrême banalité du contenu narratif de leurs productions, je me suis efforcée de travailler avec eux les scénarios des histoires qu'ils voulaient inventer ; comment transformer le stéréotype en personnage à part entière ? Par quels faisceau de signes et de détails donner de l'épaisseur et de la crédibilité aux situations dramatiques qu'ils voulaient décrire ? Dans une séquence intitulée « **Ecrire un court roman épistolaire** » qui faisait suite à ma première séquence sur la lettre, j'ai proposé aux élèves de faire correspondre deux personnages dont il fallait inventer l'histoire⁵. La classe devait donc écrire un petit roman épistolaire. Elle était libre d'inventer les événements de son choix, mais devait tenir compte de la première et de la dernière lettre des deux protagonistes. Je retranscris ces deux lettres ci-dessous :

Première lettre	Dernière lettre
<p>Vincent Dhéry 38, allée des Iris Carantec</p> <p style="text-align: center;">Mademoiselle,</p> <p style="text-align: center;">C'est par hasard que j'ai lu chez le boulanger l'annonce dans laquelle vous déplorez la disparition de votre petit chien. J'ai trouvé lundi, rue Jules Guesde, un animal qui me semble correspondre à la description que vous en faites et je l'ai recueilli chez moi. Vous pouvez prendre contact avec moi si vous le souhaitez.</p> <p style="text-align: center;">Vincent</p>	<p>Mon cher Vincent,</p> <p style="text-align: center;">Je suis obligée de te confier mon chien pour un certain temps. Prends soin de lui et ne m'oublie surtout pas !</p> <p style="text-align: center;">Amélia</p>

Après une heure consacrée à l'analyse des deux lettres, à l'examen de leur différence, tant sur le plan du ton que de la présentation formelle, et à la formulation d'hypothèses concernant l'évolution des rapports entre les deux personnages et les raisons pour lesquelles ils avaient choisi une correspondance épistolaire, les séances suivantes portèrent sur l'invention d'un canevas narratif cohérent : quelle allait être la réponse d'Amélia ? Quelle demande allait-elle formuler dans sa lettre ? Comment les sentiments des deux personnages évolueraient-ils ? Je guidais le scénario de ce roman de façon à ce que chacune des lettres à écrire permette l'expression de sentiments variés (la gratitude, l'éveil de l'amour, la déclaration amoureuse, le refus et l'explication de la non réciprocité du sentiment amoureux...) J'invitais les élèves à inventer des personnages complexes, évoluant dans un milieu aux contours précis, portant avec eux une histoire personnelle, présentant des traits de caractère définis et singuliers. Chacune des lettres était donc précédée d'un travail au tableau résumant le contenu et les contraintes formelles attendus, puis les élèves passaient à la rédaction par équipe de deux. Une correction collective faisait ensuite l'objet d'une séance entière. Voici un exemple de l'une des lettres inventées par les élèves ; il s'agit de la déclaration d'amour de Vincent pour Amélia :

Amélia,

Je t'écris cette lettre pour t'avouer mon amour : depuis le jour où l'on s'est rencontré, je ne fais que penser à toi... Je t'aime avec passion et ferveur. Mes Yeux sont aveugles quand tu n'es pas là, et s'étincellent quand tu es là. Tu pétilles comme un brasier, ta chevelure est merveilleuse. Pour toi, j'irai jusqu'au bout du monde. Je veux qu'on partage cet amour à deux. C'est à toi de décider. Je t'aime,

Vincent.

b. Le rôle de l'image.

Il m'est arrivé de recourir à l'image pour lancer l'inspiration des élèves : dans une séquence sur la description fantastique, deux photographies leur étaient proposées ; l'une représentait les ruines d'un château médiéval abandonné ; l'autre, des dunes de sable sous un ciel de tempête. Je souhaitais que ces lieux soient le cadre d'une aventure fantastique de leur choix. J'ai dirigé la préparation de leur rédaction en leur demandant dans un premier temps de présenter en un court paragraphe les circonstances de l'action ; puis, dans un deuxième paragraphe, de se servir des détails offerts par la photographie qu'ils avaient choisi de décrire, pour créer une ambiance fantastique. Nous avons donc convoqué, pour chaque photographie, une liste de termes désignant les réalités représentées, ainsi qu'un certain nombre d'adjectifs appréciatifs propres à exprimer les sentiments que leur inspiraient les

⁵ Cette idée d'écrire un roman par lettres est suggérée dans le manuel « A mots ouverts 4° ».

lieux. Dans un troisième paragraphe, ils devaient raconter une aventure fantastique en recourant, s'ils le voulaient, à la description d'un phénomène surnaturel.

L'utilisation de courtes séquences filmiques m'a également servie pour nourrir leur imagination. Le film de Tim Burton, *Sleepy Hollow*, ménage des séquences de suspens qui offrent de stimulantes introductions à des exercices d'écriture.

IV. LANGUE ET ECRITURE.

Dans la mesure du possible, **les questions de langue ont été mises au service des objectifs d'écriture** ; ainsi, dans la séquence sur la lettre, je voulais que les élèves parviennent à exprimer leurs sentiments; ils devaient donc maîtriser plusieurs formes et types de phrases (forme emphatique, phrase exclamative, négation restrictive par exemple), et savoir adapter leur niveau de langue au destinataire qu'ils s'étaient choisis. Les objectifs de langue et d'écriture concordent donc. Si certaines heures étaient consacrées uniquement à l'étude de questions linguistiques, d'autres alternaient la pratique de l'écriture avec des pauses dévolues à des éclaircissements sur tel ou tel point de langue : la correction des rédactions, en particulier, permettaient de revenir sur la construction syntaxique de telle type de phrase ou sur l'emploi de tel temps plutôt que tel autre.

Une des priorités qui régissaient ma pratique de l'écriture portaient sur l'enrichissement syntaxique: j'ai donc accordé une attention toute particulière à l'étude de la phrase complexe, qui a été abordée sous différents angles au fil des séquences : la proposition complétive et le subjonctif ont été traités dans une séquence sur l'écriture d'un roman épistolaire car je voulais que les élèves apprennent à agir sur leur destinataire en recourant aux subordonnées appropriées. Les paroles rapportées ont été étudiées à plusieurs reprises, dans une séquence sur le théâtre, puis dans l'étude du récit policier où les scènes d'interrogatoire sont courantes. La proposition subordonnée relative a trouvé sa place dans une séquence sur le portrait, puis la description d'une atmosphère fantastique ; une séquence en toute fin d'année sur le combat des philosophes, « *Dénoncer l'injustice au XVIII^e siècle* », dont l'objectif d'écriture global était d'amener les élèves à écrire un article polémique sur le travail des enfants, a permis de revenir encore une fois sur les types et formes de phrases étudiés en début d'année : en effet, en étudiant l'expression de la persuasion et de l'émotion, j'ai pu à nouveau aborder la négation restrictive, la forme emphatique, les phrases injonctives, les interrogations oratoires, les apostrophes, et les propositions complétives.

L'importance accordée également à l'enrichissement lexical m'a fait mettre l'accent à plusieurs reprises sur l'utilisation de certains modalisateurs, comme *les adjectifs appréciatifs et axiologiques* : je les ai abordés dans une séquence sur le portrait pour montrer aux élèves comment la caricature était l'expression d'un jugement négatif ; je les ai de nouveau évoqués dans un sujet portant sur la description d'un lieu fantastique, car ils permettaient aux élèves d'exprimer leurs sentiments ; enfin, le vocabulaire axiologique a été étudié dans la séquence sur le XVIII^e siècle, dans laquelle les élèves, suivant l'exemple des philosophes, étaient conduits à exprimer un jugement et une opinion.

J'ai donc essayé de faire coïncider objectifs de langue et objectifs d'écriture, en revenant tout au long de l'année sur les points linguistiques qui me semblaient les plus importants. Néanmoins, cette progression commune et harmonieuse n'a pas été toujours possible. Devant les lacunes des élèves, j'ai été forcée de déterminer **une deuxième progression en langue**, qui ne dépendait pas cette fois-ci des contraintes fixées par la pratique de l'écriture. En effet, des révisions portant sur la conjugaison, le respect de la ponctuation, la chaîne des accords dans le groupe nominal et verbal, la distinction des terminaisons « *é/er/ai* », le jeu des reprises pronominales, les règles de cohérence temporelle, ont été nécessaires. Ces différents points ont été abordés au fil des séquences lors de séances de remédiation. Pour souligner leur importance, et motiver les élèves à y prêter une attention toute particulière, j'ai décidé en début d'année, après concertation avec la classe, de faire figurer dans chaque sujet d'évaluation finale une partie « **maîtrise de la langue** » où figureraient certains points linguistiques capitaux (respect de la conjugaison et de la valeur des temps, respect de la ponctuation, accord de l'adjectif et du verbe, distinction de *a/à, et/est*) dont le non-respect entraînerait une perte de points dans la note finale. Si ce système s'est avéré assez inefficace pour les erreurs récurrentes de conjugaison, il semble avoir permis à certains élèves de diminuer leurs fautes d'accord et de confusion entre les homophones grammaticaux. Mais beaucoup de travail reste à faire dans ce domaine...

V. BILAN

A. Constats généraux.

Avant de présenter les résultats obtenus par les élèves, force est de constater qu'ils semblent avoir développé une plus grande familiarité avec la pratique de l'écriture : l'approche variée, personnelle et souvent ludique des exercices a permis d'instaurer une certaine *ritualisation* des activités d'écriture en classe de français ; celles-ci n'étaient plus vécues sur le mode de l'évaluation et du « contrôle », mais appréhendées avec davantage de naturel et de plaisir. Les inhibitions liées à l'anticipation d'un résultat médiocre et truffé d'erreurs ont été levées chez certains élèves ; une émulation positive a souvent poussé les élèves à venir réciter ou écrire leurs productions au tableau. Le réflexe de recourir à l'usage du dictionnaire pour vérifier l'orthographe d'un mot, ou rechercher un synonyme s'est généralisé. Le texte littéraire, rendu moins hermétique par une analyse lexicale et syntaxique approfondie, a pu souvent gagner en familiarité. Surtout, le réinvestissement systématique de certains faits stylistiques dans des exercices d'écriture a favorisé une appropriation progressive du support lu, et ainsi, le début de l'acquisition d'une culture vivante.

Néanmoins, il m'a parfois été difficile de gérer le rapport entre le travail individuel et la réflexion collective : en effet, certains élèves, trop timides, ou en trop grande difficulté d'expression, ne prennent jamais la parole ; il est donc difficile de les faire participer à l'enrichissement qu'offre cette pratique de l'écriture. Pour mobiliser l'ensemble de la classe, il m'a donc fallu ramasser la plupart du temps *la totalité des productions écrites*, les corriger, et les évaluer, car malheureusement, seule la perspective d'être notés conditionne l'application et l'investissement des élèves. Certes, la lecture à haute voix des rédactions peut être une solution, mais elle ne prend pas en compte les erreurs linguistiques nombreuses des élèves, et laisse de côté ceux qui refusent de s'exprimer à l'oral. Cette pratique de l'écriture se révèle donc relativement lourde en corrections pour le professeur.

Enfin, cette pratique de l'écriture, riche, stimulante, et je pense probante dans ses résultats, pourrait se déployer avec plus de confort si la classe de quatrième bénéficiait d'une demi heure supplémentaire dans son horaire hebdomadaire. Les classes de quatrième jouissent pourtant, au collège Jules Ferry, d'une heure par quinzaine en demi groupe, ce qui est déjà appréciable ; néanmoins, j'ai souvent dû écourter le travail individuel d'écriture, et empiéter sur une heure de lecture ou de langue pour mener la correction collective.

B. Résultats.

En ce qui concerne la réponse à la question, dont les résultats lors de la première évaluation de septembre s'étaient avérés convenables (70,6 pour cent de réussite globale), **15 élèves sur les 25 présents ont progressé** : 9 élèves ont progressé dans la pertinence du sentiment proposé, 6 autres ont appris à faire référence au texte et à l'interpréter. **5 élèves ont réussi dans tous les items**, alors que **3 sont en baisse**, faute d'efforts dans la construction d'un raisonnement aux moyens d'outils linguistiques adaptés, ou à cause d'erreurs de langue. Enfin, **2 élèves** présentent toujours les mêmes difficultés et ont donc stagné dans leurs résultats.

En ce qui concerne la rédaction, on note un net progrès pour l'ensemble de la classe **en langue** puisque **20 élèves sur 25** ont progressé, principalement en orthographe grammaticale, et en correction syntaxique. **Dans le domaine de l'invention**, les résultats sont également satisfaisants : **10 élèves sur 25** ont développé des qualités inventives, surtout sur le plan *lexical* (7 élèves sont parvenus à employer un vocabulaire varié et pertinent), *syntactique* (5 élèves ont appris à varier leurs constructions syntaxiques), et *descriptif* (6 élèves ont enrichi leur description). Pour ce qui concerne le respect de **la cohérence**, nombreux étaient ceux qui la maîtrisaient convenablement ; **8 élèves**, parmi ceux qui présentaient des difficultés dans ce domaine, ont progressé, essentiellement dans la progression narrative et dans la cohérence temporelle. Enfin, **12 élèves** sont parvenus à un meilleur respect du sujet en avril, et les **deux élèves** qui n'avaient pas produit un texte suffisamment long en septembre, y sont parvenus.

Pour conclure, **5 élèves ont progressé dans tous les domaines** (matérialité du devoir et respect du sujet, cohérence, invention, correction de la langue) ; **9 ont progressé dans au moins trois domaines sur quatre**.

Patricia Rondet, agrégée de Lettres Modernes, enseignante au collège Jules Ferry, Marseille.

Expérience menée au collège de Plan-de-Cuques

I – LA CLASSE ET LES CHOIX DU PROFESSEUR

La classe de quatrième dont j'ai la charge cette année est constituée de 29 élèves (18 garçons et 11 filles). Conformément à la politique de l'établissement, le niveau est hétérogène. A l'issue des tests initiaux, j'ai pu constater que les 2 tiers des élèves maîtrisaient les compétences nécessaires à la rédaction d'un texte narratif à savoir la présentation du texte, le respect du sujet (71,2 % de réussite), la cohérence textuelle (86,2 %) et la correction de la langue (80 %). Ce bilan n'a rien d'étonnant puisque le collège accueille des enfants majoritairement issus de milieux socio-professionnels plutôt favorisés qui ont connu une scolarité « normale ». Ce constat positif m'a amenée alors à m'intéresser plus particulièrement à la compétence que les élèves n'ont pas réussie : l'invention (30.6% de réussite totale pour 57.7 % d'échec total).

J'ai donc axé mon enseignement sur ce domaine. **Comment en effet rendre les élèves inventifs ?** Comment les aider à employer un lexique varié et pertinent, comment les amener à rédiger un dialogue efficace, comment leur faire saisir les nuances de la modalisation, comment enfin leur permettre d'inventer des personnages originaux, qui ont de « l'épaisseur » ? A cela, s'est ajouté le souci de les inciter à employer une syntaxe variée qui conjugue tous les types et formes de phrases ainsi que des phrases complexes.

Parallèlement à cet objectif d'invention, j'ai également choisi d'atteindre un autre objectif du domaine de l'étude de texte : **donner aux élèves les moyens de répondre de façon complexe à une question sur un texte en la justifiant par une analyse personnelle étayée de citations ou de références textuelles.**

II - L'ECRITURE EN CLASSE

L'un des principes de cette recherche a été de consacrer un tiers du temps passé en classe avec les élèves (soit 4 heures 30 hebdomadaires) à un travail d'écriture sous toutes ses formes : réponses à des questions sur un texte, rédaction de la synthèse d'une lecture analytique (commune ou individuelle), exercices de réinvestissement d'une notion grammaticale et bien sûr rédaction de paragraphes ou de textes.

a) Quelles pratiques ?

- Les activités d'écriture se déroulent en général de la façon suivante : Tout d'abord, le sujet est donné (photocopie ou écrit au tableau), les élèves se mettent au travail et je passe dans les rangs au bout de 5 mn pour encourager, rectifier ou approuver leurs productions. Mes remarques peuvent être individuelles ou collectives quand je constate la même erreur sur plusieurs copies. Il m'arrive souvent de relever les copies afin de vérifier leurs acquis. J'en note alors quelques unes ou la totalité pour les motiver ! (évaluation formative) Lorsque j'ai prévu de noter l'activité (évaluation sommative), les élèves sont prévenus et je ne fournis pas d'aide méthodologique car il s'agit de vérifier une acquisition. Selon le principe de l'évaluation finale, les sujets sont toujours accompagnés de consignes d'écriture qui répondent à une double justification : elles sont autant de repères pour l'élève au moment de l'écriture car elles rappellent les points abordés précédemment qui sont à réinvestir et elles me permettent d'établir un barème de notation, parfois clairement indiqué sur la feuille (voir sujet séance 17 séquence 2 ou sujet séance 13 séquence 7). Bien évidemment, ces critères d'évaluation sont en adéquation avec les objectifs présentés en début de séquence.

- Si le temps de rédaction est plus long, les élèves ont la possibilité de s'échanger leurs copies afin de confronter leurs productions et de se faire toutes les remarques qu'ils jugent utiles.

- Il est parfois arrivé qu'un grand nombre d'entre eux ait des difficultés à démarrer car les idées ne venaient pas. J'ai donc proposé un échange oral afin que ceux qui le désirent apportent des pistes d'écriture. Cela a permis de « débloquer » les moins inspirés.

- Les rédactions sont rendues très rapidement, compte tenu du rythme de production, souvent la séance suivante afin que les élèves aient encore en mémoire l'objectif spécifique de « leur création ». Les élèves consacrent alors 5 bonnes minutes à la relecture individuelle et silencieuse de leur copie afin de lire les annotations et de corriger les erreurs orthographiques (un code orthographique de correction les guide : voir recherche action sur l'orthographe en classe de 6° année 2003/2004). Selon l'importance de la production, je procède ensuite à un compte-rendu des réussites et des manques en demandant souvent la lecture de certains devoirs (réussis ou non) pour illustrer mes propos. Enfin les

élèves ont pour consigne de corriger pour la séance suivante les maladresses syntaxiques.

Ces pratiques n'ont rien de très innovant, si ce n'est la fréquence des productions, essentiellement individuelles. Le travail collectif m'a en effet semblé difficile à gérer avec 29 élèves car j'avais la désagréable impression de ne travailler qu'avec la moitié de la classe.

b) Présentation de 3 séquences :

Voici 3 exemples de séquences mises en place cette année dans lesquelles j'ai instauré le principe du tiers temps. Les exercices proposés se trouvent dans les 2 manuels des élèves, à savoir *Parcours méthodiques 4°* (édition Hachette) et *ORTH 4°* (édition Hatier)

SEQUENCE 2 : LE ROMAN HISTORIQUE			
OBJECTIF culturel : se familiariser avec la société du XVIIème siècle OBJECTIF opérationnel : écrire un incipit de récit historique			
LECTURE Etude d'une œuvre intégrale : <i>A la poursuite d'Olympe</i> d' Annie JAY Le cadre spatio-temporel : Paris et Versailles à l'époque du Roi Soleil L'intrigue et les personnages : entre Histoire et fiction romanesque			
LANGUE Distinction récit, discours : les systèmes temporels Les temps du passé : valeurs et conjugaison L'antériorité et la postériorité dans un récit au passé : PQP et futur dans le passé			
ECRITURE Les rythmes du récit (analepse, prolepse et ellipse) La description explicative : décor et personnages ancrés dans une époque Présenter un personnage (portrait physique et moral)			
séance	Durée globale	temps écriture	descriptif
1	1 h	15 mn	Etude du paratexte Lecture orale à plusieurs voix du premier chapitre puis questionnaire sur la situation d'énonciation.
2	1 h	20 mn	Etude de l'incipit : repérage du cadre spatio-temporel et des personnages Fiche roman historique à compléter au fil de la lecture : tableau à 8 colonnes (lieux, dates, personnages historiques, personnages romanesques, éléments historiques (classes sociales, événements ...), métiers, habillement, objets, mobilier ...) Leçon sur le cadre spatio-temporel exercice 3 p. 21 (Parcours 4°) : retrouver des époques à partir du champ lexical ECRITURE 1: rédiger un texte de 10 lignes mettant en scène un personnage dans une de ces époques en employant un vocabulaire approprié. (20 mn) <i>Poursuivre lect ch 3 à 5 (questionnaire 2) pour séance 6</i>
3	1 h	45 mn	Etude du portrait d'Olympe Quel est l'âge d'Olympe ? surlignez ses traits physiques et les indications sur son caractère. (étude ch 1 et 2) ECRITURE 2 (notée) : rédigez le portrait physique et moral d'Olympe à partir des indices relevés dans le texte. (20 mn)
4	2 h		Langue : les systèmes temporels : étude ch 1: distinction récit / discours Exercices <i>Parcours 4°</i> : ex 2, 3 p. 23

		45 mn	<p>ECRITURE 3 :</p> <p>1) Classez dans un tableau à 2 colonnes cette liste de textes à écrire selon le système temporel approprié : système du discours ou système du récit.</p> <p>1. Conte de fées – 2. Conversation téléphonique – 3. Cours de biologie – 4. Déclaration d’amour – 5. Flash d’information – 6 . Histoire drôle – 7. Interview – 8. Lettre de candidature à un emploi – 9 . Nouvelle - 10. Petite annonce – 11. Résumé de film – 12. Roman d’aventures – 13. Roman policier – 14. Texte publicitaire.</p> <p>2) Choisissez dans chaque colonne un sujet et rédigez pour chacun d’eux un texte de 5 à 10 lignes.</p>
5	1 h		<p>Conjugaison : passé simple + révision terminaisons imparfait ORTH 4° R37 <i>Ex pour séance 7</i></p>
6	1 h	20 mn	<p>Etude ch 3 à 5 : lieux et dates, nouveaux personnages, le complot + vocabulaire à définir (cadre spatio-temporel) 3) <i>Quels sont les deux nouveaux personnages qui apparaissent ?</i> ECRITURE 4 : Présentez ces deux nouveaux personnages. Insistez sur la particularité de chacun d’eux (qu’est-ce qui les rend dignes d’intérêt ?)</p> <p><i>lire ch 6 à 8 pour séance 9 + questionnaire + tableau roman historique à compléter</i></p>
7	1 h	20 mn	<p>Langue : correction exercices conjugaison PS, impft ECRITURE 5 : valeurs impft / passé simple ORTH 4° R 48</p>
8	1 h	20 mn	<p>Langue : les valeurs des temps du passé (1) Correction exercice écriture 5 + leçon ECRITURE 6 : racontez en une dizaine de lignes une journée de la vie d’Olympe lavandière. (emploi de l’imparfait itératif)</p> <p><i>Exercices 2 et 3 p. 23 pour séance 10</i></p>
9	2 h	30 mn	<p>Les rythmes du récit (ellipse, retour en arrière, pause) : fiche à compléter. étude ch 6 à 8</p> <p>ECRITURE 7 : ex 4 p . 54 (rédiger une analepse)</p>
10	1 h	25 mn	<p>Langue : antériorité et postériorité dans les temps du passé (2) ECRITURE 8 : ex 5 p. 24: rédigez au PQP la suite du texte en quelques lignes.</p> <p><i>Conjugaison pour séance 11 :le PQP (ORTH 4°)</i></p>
11	1 h	25 mn	<p>Vocabulaire (ch 8) : la misère p. 93 Emploi des niveaux de langue</p> <p>ECRITURE 9 : portrait d’Olympe confrontée à la misère (à finir à la maison) voir annexe 3</p> <p><i>Lire ch 9 à 12 pour séance</i></p>
11	1 h		<p>Langue : les valeurs des temps du passé (3)</p> <p>Lecture de quelques copies de l’écriture 8 : commentaire sur l’emploi du PQP et sa conjugaison. Correction ex. conj ORTH 4°</p> <p><i>Exercices conj. ORTH 4° pour séance 12</i></p>

			<i>Revoir leçon temps du passé pour séance</i>
12	1 h		Langue : correction ex conj PS, impft + PQP Dictée p. 23 « Calliope ... se retourna »
13	2 h	30 mn	Etude ch 11(à partir de la page 196) et ch 12 : surlignez tous les mots qui ancrent ce roman dans une période historique précise : la monarchie absolue (voir votre cours d'histoire) Comment l'auteur s'y prend-elle pour donner vie à ce cadre historique ? Fiche « la mode au XVII ^e siècle » Synthèse (ECRITURE 10) : les caractéristiques d'un roman historique <i>Lire ch 13 à fin du roman</i>
14	1 h		correction dictée orth : les confusions verbales en [E](Grammaire Nathan p. 30)
15	1 h	15 mn	1) contrôle grammaire : temps du passé et systèmes temporels (analyse de la valeur des temps + ECRITURE 11 : transposer un texte au passé.) compte-rendu écriture 10 : le roman historique <i>Revoir la séquence pour séance 17 (rédaction finale)</i>
16	1 h		Etude ch 13 à fin du roman : le complot déjoué tableau synoptique des personnages (conspirateurs et autres personnages) : épilogue correction contrôle gr + ex confusions verbales
17	2 h	1h45	EVALUATION FINALE : ECRITURE 12 (après visionnement des films « Marquise » et « Le Roi danse ») : rédigez l'incipit d'un récit historique se situant à Versailles à l'époque de Louis XIV. Consignes : 1) présentez le cadre spatio-temporel en utilisant le vocabulaire relevé dans le roman et en faisant référence aux documents audio-visuels (film, documentaire sur Versailles). 2) introduisez le personnage principal (portrait physique et moral) en lui donnant de « l'épaisseur » . 3) employez le système du récit. Voir annexe 3
18	1 h		Bilan séquence : compte rendu rédaction
TOTAL	23 h	7 h	

Cette seconde séquence de l'année m'a permis de travailler sur le récit complexe qui nécessite de nombreuses séances de langue sur le système du passé. Je n'ai pas réussi à mettre vraiment en œuvre l'objectif d'invention que je m'étais fixé, mis à part en ce qui concerne l'emploi d'un vocabulaire propre au roman historique. Il m'a également été difficile d'atteindre le tiers temps qui nécessite une bonne gestion du temps en classe et des élèves rompus à ce type d'exercices. Or, je me trouve confrontée à un groupe d'élèves, des garçons pour la majorité, qui rechignent à se mettre au travail, se contentant d'aligner 2 ou 3 phrases quand j'en demande le double ! L'effectif étant chargé, il m'a donc fallu déployer beaucoup d'énergie pour qu'ils se décident à produire davantage. C'est une des raisons pour lesquelles je me suis astreinte à relever régulièrement les copies.

SEQUENCE 6 : DECRIRE DANS UN RECIT FANTASTIQUE

OBJECTIF général : aborder le genre fantastique (1)
opérationnel : créer un univers inquiétant

LECTURE

Le Veston ensorcelé de Dino Buzzati (lecture suivie)
Groupements de textes descriptifs
La Vénus d'Ille de Prosper Mérimée (lecture cursive)
La Peur 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	45 mn	<p>Etude première partie du texte de Buzzati Le Veston ensorcelé (1) : jusqu'à « ... avant que je me décide »</p> <p>Etude structure narrative :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) <u>L'incipit : un récit réaliste</u> <ul style="list-style-type: none"> - 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> <ul style="list-style-type: none"> - des personnages étranges, voire énigmatiques : étude portrait des 2 hommes <p>Fiche procédés descriptifs : comment décrire l'impossible ? (source : <i>Textes et méthodes</i> 4° p. 166 à 170) 1. la caractérisation par défaut : il, l'homme, l'inconnu...</p> <p>ECRITURE 1 : Relisez le titre de la nouvelle. A quelle suite pouvez-vous vous attendre ? Emettez des hypothèses puis rédigez une suite plausible. (voir annexe 5)</p> <p>Lecture de quelques copies.</p>
2	1 h	20 mn	<p>Le Veston ensorcelé (2)</p> <ol style="list-style-type: none"> 2) <u>L'intrusion du fantastique (suite)</u> <ul style="list-style-type: none"> - un fait inhabituel (le basculement) - l'expression du doute 3) <u>la création d'un univers fantastique</u> <ul style="list-style-type: none"> - des faits étranges - l'apparition de la peur <p>ECRITURE 2 (lecture commentative) : après l'étude du texte, dites en quoi le personnage du tailleur est énigmatique ? Citez précisément le texte et les procédés descriptifs repérés.</p>
3	1 h		<p>1) Compte-rendu lecture commentative : lecture de quelques copies puis synthèse au tableau après distribution d'une fiche méthode : comment</p>

			Thème « le fantastique », fiche n° 24 + leçon <i>Parcours</i> p.168) <i>Exercice d'écriture sur les expansions : ex 6 p 40 (Parcours) pour séance 9</i>
8	1 h		Vocabulaire : les champs lexicaux et les connotations (<i>Parcours</i> p. 162) Ecriture : quel vocabulaire employer pour donner de l'épaisseur à son personnage ? Exercices d'application
9	2 h	1h45	ECRITURE 7 (notée) : imaginez un personnage inquiétant qui survient dans un cadre réaliste. 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 Lire <i>La vénus d'Ille</i> pour séance 12
10	1 h		Langue : corr ex expansions Fiche n° 25 et 27 : la subordonnée relative et les emplois du pronom relatif <i>Ex.10 et 11 p 83 sur les pronoms relatifs</i>
11	1 h	20 mn	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 ? 1. la caractérisation par défaut (rappel) 4. les sensations (le fantastique et la confusion des sens) 6. les images (rappel) 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.
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 (<i>Parcours</i> p. 167 et p. 40) Les champs lexicaux et les connotations (<i>Parcours</i> p. 162 + fiche d'exercice)
14	1 h	40 mn	Correction évaluation intermédiaire. Compte-rendu écriture 7 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.
15	1 h	30 mn	LECTURE CURSIVE : <i>La Vénus d'Ille</i> de Mérimée Evaluation finale à partir d'un extrait : lecture commentative avec citations.

16	1 h		Compte-rendu écriture 9 Correction évaluation finale.
TOTAL	18 h	6 h	

Pour cette séquence, le choix du genre et des textes m'a davantage permis d'avancer avec les élèves sur cette épineuse question de l'invention. Nous avons en effet travaillé sur des procédés stylistiques ainsi que sur la création d'un personnage et d'une atmosphère propre au genre fantastique. La part consacrée en classe à l'écriture a été plus conséquente que dans la séquence 2 : les élèves et moi-même avons pris nos marques, ils sont plus prompts à se mettre au travail et la plupart semble avoir intégré les enjeux de l'activité d'écriture.

La séquence suivante prolonge la précédente et s'est terminée par la rédaction d'une nouvelle fantastique que les élèves ont élaborée au fil des 2 séquences.

SEQUENCE 7 : RACONTER DANS UN RECIT FANTASTIQUE			
OBJECTIF général : aborder le genre fantastique (2) opérationnel : exprimer le doute et la peur			
LECTURE <i>Le Horla et six contes fantastiques</i> de Guy de Maupassant (lecture suivie) Groupements de textes : narrateur et points de vue Liste de livres (lecture cursive)			
LANGUE Syntaxe et ponctuation expressive Le vocabulaire de la peur et de l'incertitude Les modalisateurs			
ECRITURE Réécrire un texte en changeant de point de vue Rédiger un récit fantastique			
Séance	Durée globale	Temps écriture	Descriptif
1	1 h	45 mn	TEST de lecture initial : fiche NRP janv 2006 OBJ : vérifier la lecture intégrale du texte et sa compréhension globale ECRITURE 1 : justifier ses réponses .
2	1 h		1) Correction test 2) Narrateur et point de vue dans le <i>Horla</i>
3	1 h		3) Exercices : fiche NRP janv.2006 (extraits textes fantastiques)
4	2 h	1 h 30	1) Correction exercices points de vue 2) ECRITURE 2 : ex 6 p. 17 (Parcours 4°) <i>« En entrant dans le compartiment, une jeune femme vit un homme déjà installé près de la fenêtre, qui se tourna un instant pour la dévisager, puis reprit sa lecture sans un mot ni un sourire. Elle ne montra aucune émotion, retira son manteau qu'elle plia soigneusement, puis s'assit près de la fenêtre, face à l'autre voyageur. Ce dernier restait plongé dans son livre. La jeune femme sortit une revue de son sac et en parcourut le sommaire ... »</i> 1) Quel est le point de vue adopté dans ce texte ? 2) Transformez le texte pour faire apparaître un narrateur omniscient qui connaîtra donc le nom, le passé, les pensées, les projets des

			<p>personnages.</p> <p>3) L'orthographe des verbes conjugués sera évaluée.</p>
5	1 h		<p>LS : chronologie de l'histoire</p> <p>Tableau à compléter : la progression de l'angoisse</p>
6	1 h		<p>Langue : exprimer l'incertitude (1) :</p> <p>Texte support <i>Le Horla</i> p.34,35 , 40, 51 (questions préalables) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - les types de phrases : interrogatives et exclamatives - la ponctuation (points de suspension) - les répétitions - le champ lexical du doute <p>Leçon : la modalisation :</p> <ul style="list-style-type: none"> - les adverbes - les auxiliaires modaux : pouvoir et devoir - le conditionnel - expression d'un jugement ou d'un sentiment favorables ou défavorables <p><i>travail maison : exercices d'application (photocopie TEXTO 3° p. 366 (Hachette)</i></p>
7	1 h	30 mn	<p>Langue : exprimer l'incertitude (2) :</p> <p>1) Correction exercices de grammaire</p> <p>2) ECRITURE 3 : transformez ce passage réaliste en passage fantastique en introduisant le doute . Vous pouvez également utiliser les procédés descriptifs vus dans la séquence précédente (voir fiche : décrire l'impossible) :</p> <p>« J'avançais dans la rue silencieuse. Je trébuchai sur une pierre et faillis tomber. Sous la secousse, mon sac s'ouvrit et quelque chose s'en échappa ».</p>
8	2 h	1 h 30	<p>1) Compte rendu écriture 3</p> <p>2) ECRITURE 4 : votre narrateur réagit face au personnage inquiétant et à l'atmosphère fantastique que vous avez imaginés dans la séquence précédente : il se met à douter . Utilisez les procédés de modalisation vus précédemment.</p>
9	1 h		<p>Langue :exprimer l'angoisse, la peur</p> <p>Extraits p. 10,12,13 : expliquez , en observant le lexique, la ponctuation et la construction des phrases, comment Maupassant suggère l'angoisse du narrateur .</p>
10	1 h	20 mn	<p>Langue : le champ lexical de la peur et la famille du mot « peur »</p> <p>Constitution d'un réseau lexical</p> <p>ECRITURE 5 : exprimez l'angoisse à l'aide du champ lexical de la peur , en employant la forme emphatique et en bouleversant la syntaxe habituelle.</p>
11	2 h	20 mn 1 h 15	<p>ECRITURE 6 : évaluation finale (épreuve commune 4°)</p> <p>La photographie de Jacques Stenberg :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) lecture commentative 2) rédigez la suite du texte en respectant les caractéristiques du genre.
12	1 h		<p>Orthographe : dictée : « Frayeur » de Luc Decaunes (NRP sept 1989)</p> <p>Contrôle voc. doute et peur : texte à trous</p>

13	2 h	2 h	<p>ECRITURE 7 : RED FINALE</p> <p>Sujet : regroupez tous vos textes sur le fantastique en y incluant l'expression de la peur pour construire un récit fantastique complet.</p> <p>EVALUATION :</p> <p>1) respect des caractéristiques du genre (voir leçon récit fantastique) / 4</p> <p>2) portrait d'un personnage inquiétant (voir fiche portrait + fiche « comment décrire l'impossible ») / 3</p> <p>3) description d'un univers fantastique (expression des sensations, emploi de figures de style) / 3</p> <p>4) expression du doute et de la peur (voir leçon sur la modalisation, vocabulaire de la peur et du doute, syntaxe bouleversée) / 4</p> <p>5) originalité / 2</p> <p>6) syntaxe correcte, ponctuation appropriée / 4</p> <p>7) orthographe (15 lignes évaluées)</p>
14	1 h		Correction dictée + voc. doute et peur
15	1 h		Compte - rendu rédaction finale Lecture de productions réussies. Constitution d'un recueil de nouvelles . (voir annexe 6)
TOTAL	19 h	8 h	

III – L'INVENTION

Comme j'ai déjà eu l'occasion de le dire, les tests de septembre m'ont permis de constater que c'est dans le domaine de l'invention que les élèves avaient le moins réussi. Je me suis donc attachée à travailler 2 points avec eux au cours des séquences :

- le lexique
- le processus de création littéraire

1) Le lexique

a) Dans les productions

Afin de faire prendre conscience aux élèves de l'importance du lexique en français, j'ai essayé de consacrer quelques minutes lors des études de textes à l'analyse de 2 mots jugés essentiels pour la compréhension du document ou utiles en rédaction. Après la recherche de la définition d'après le contexte (proposée par un ou plusieurs élèves ou cherchée dans le dictionnaire), j'obligeais la classe à revenir sur ces mots en lui demandant une recherche lexicale à la maison : formation du mot, mots de la même famille, synonymes ou antonymes, réutilisation du mot dans un autre contexte (polysémie) ... Les élèves notaient les mots dans leur classeur sur des feuilles intitulées tout simplement « vocabulaire » et placées au début du classeur. J'ai pu ainsi retrouver certains de ces mots dans les productions écrites.

Dans le cadre de la séquence sur le roman historique, j'ai demandé aux élèves de relever au cours de la lecture du roman d'Annie Jay tous les mots permettant de créer un cadre spatio-temporel , travail que j'avais déjà amorcé avec l'étude des nouvelles réalistes de Maupassant (séquence 1 au cours de laquelle j'ai abordé la notion de réalisme qui passe par la peinture des classes sociales) .Ce relevé a pris la forme d'un tableau que les élèves ont réutilisé lors des exercices d'écriture .

Cette recherche lexicale m'a amenée à revoir avec eux la notion de champ lexical, que j'ai essayé d'exploiter régulièrement dans l'année, quand l'occasion s'en présentait. C'est ainsi qu'ils ont établi un réseau lexical portant sur des sentiments tels que la détresse ou l'allégresse (étudiée dans « La Parure » de Maupassant), la peur (Le Horla), la honte ou la colère (Le Cid). Je leur ai proposé des exercices inspirés ou extraits d'un manuel de vocabulaire facilement exploitable : *800 mots pour réussir* (voir bibliographie et annexe 2) avec comme consigne de les réemployer à bon escient dans les rédactions. Pari plutôt réussi : les élèves se sont souvent bien appropriés ces différents champs lexicaux et n'ont pas eu trop de difficultés à les réutiliser, peut-être parfois de façon excessive mais qu'importe !

Nous avons également vu dans ces 2 premières séquences le vocabulaire abstrait (essentiellement des noms et des AQ) qui permet de faire le portrait moral d'un personnage. Je me suis en effet rendu compte que la majorité des élèves manquaient de mots pour présenter un protagoniste ou pour créer

eux-mêmes un personnage. Ce n'est pas étonnant de constater ensuite lors des épreuves de brevet que les portraits proposés par les candidats sont ternes, convenus et souvent réduits à 2 lignes ... C'est à nous de les doter d'un lexique afin qu'ils puissent donner corps à leur héros. On a ainsi distingué 2 listes, l'une méliorative, l'autre péjorative (notion vue avec l'étude de « Aux champs » de Maupassant).

Ce travail sur le portrait moral rejoint une autre difficulté pointée dans le test initial : la création d'un personnage. Peu d'élèves ont su donner vie à leur protagoniste. J'ai donc essayé au cours des séquences et plus particulièrement dans celles consacrées au récit fantastique de leur donner un lexique approprié, lexique repéré avec eux dans les textes étudiés ou proposé sous forme de fiches. Mais je me suis heurtée à la difficile question du réinvestissement ... En effet, trop peu d'élèves ont su mettre à profit ces banques de mots dans leurs productions. Sur ce point, je pense que j'ai voulu attaquer plusieurs chantiers en même temps (lexique, syntaxe, écriture d'invention ...) et les élèves se sont perdus ... Il faut dire que je les soupçonne de ne pas avoir retenu la consigne suivante : toute fiche donnée en français doit être apprise dans ses grandes lignes. Or, le français est une matière où il n'y a pas vraiment à apprendre par cœur, nous avouent-ils tous en cœur. Me fallait-il me résoudre à donner des contrôles de connaissances au début des séances ? Je n'en ai eu ni le temps, ni l'envie, mon temps de correction étant déjà conséquent ! Le tableau comparatif suivant prouve cependant que les élèves ont progressé dans l'écriture d'un texte descriptif, que ce soit dans la longueur comme dans le lexique employé :

Test initial	Test final
Quand je fus dans la chambre, je vis un petit bébé d'environ cinquante centimètres et pas plus de trois kilos avec quelques cheveux sur la tête. Elle avait l'air si paisible, si douce, si calme.	Alexis s'assit sur une chaise en tissu rouge. Il était ébloui par la beauté des lieux. Le carrelage noir contrastait avec les murs blancs comme neige. Madame de Marivière arriva devant eux. Elle portait une belle robe rose et violette à fleurs. Elle les emmena dans un couloir qui débouchait sur une cour où se dressait une jolie petite fontaine en vieille pierre et un bassin avec des poissons. Ils s'assirent tous les deux sur un banc tandis que la mère se mit sur une chaise en face d'eux. ils causèrent un moment puis passèrent à table dans le salon. La pièce, immense, était joliment décorée avec des rideaux vert pomme et une jolie nappe de la même couleur sur laquelle on avait disposé des assiettes en porcelaine et des couverts en argent. Alexis se sentait mal à l'aise. Il avait peur de ce que pensait Mme de Marivière à son sujet. Elle avait l'air à la fois si gentille et si distante ! Que pouvait-elle cacher derrière ses cheveux coiffés en chignon et ses jolis yeux marron ? Camille M.
Elle aussi allait rentrer en cinquième. Elle était grande, brune aux yeux marron, avec des cheveux mi-longs. Elle avait le bras dans le plâtre.	Quelques jours plus tard, Thierry invita Alexis dans sa villa. Ils marchaient dans une allée, bordée de grandes et belles maisons quand Thierry s'arrêta devant un portail magnifique. Le cœur d'Alexis battait les cent coups lorsque le portail s'ouvrit. Derrière se tenait une femme aux cheveux blonds, mi-longs. Ses yeux bleus brillaient de tous leurs éclats. Son sourire laissait apparaître une dentition parfaite. Elle portait une robe assortie à ses yeux qui s'arrêtèrent sur Alexis. Il était cloué sur place. Gaëlle L.
Absence de description (élève dyslexique qui a produit seulement 10 lignes)	Quelques jours plus tard, Thierry reçut Alexis dans sa belle demeure, avec à l'entrée deux belles voitures et un magnifique bassin au fond du jardin avec une eau aussi claire que le ciel. (...) Ils entrèrent dans un premier salon gigantesque. Arrivé dans le deuxième, sa mère les attendait. Elle était belle avec de nombreux bijoux et des cheveux bien coiffés. Théo L.
Il y avait en face de moi le plus grand joueur de foot d'Algérie. Il se nommait Magère. Il était grand, avait des cheveux assez longs de couleur poivre et sel et possédait des yeux marron clair.	En montant les escaliers, Alexis aperçut une femme brune aux yeux noisette tout à fait splendide. C'était la mère de Thierry. Son visage mince et harmonieux portait un petit nez au bout rond et des lèvres pulpeuses. De plus, sa robe blanche contrastait parfaitement avec sa délicate et fine peau bronzée. Riad B.

b) Dans les études de textes

Au cours des séquences d'apprentissage, je me suis appliquée à travailler le lexique très régulièrement afin de donner aux élèves des outils d'analyse et de rédaction. Comment en effet expliquer ce que ressent un personnage si le vocabulaire des sentiments n'est pas acquis ?

Afin de permettre aux élèves de développer leurs réponses, j'ai élaboré une fiche méthode (voir annexe 2) et je me suis servi d'une « clé méthodologique » proposée par leur manuel (p. 200 à 202) qui a pour objectif de maîtriser le vocabulaire de l'explication de textes : ces pages m'ont semblé tout à fait appropriées à ce travail sur le lexique car elles proposent, pour étudier un personnage, de savoir faire la distinction entre sensations, sentiments et jugements, ce qui était loin d'être acquis dans ma classe. Le manuel apporte également une liste de termes abstraits pour évoquer un personnage qui me semble judicieuse. Tous les exercices sont facilement réalisables et peuvent être ensuite réinvestis en classe. Le test final m'a prouvé que les élèves ont progressé dans l'analyse des personnages. (voir tableau comparatif des productions entre septembre et avril, partie BILAN)

2) Le processus de création littéraire

a) La modalisation

Au cours des études de textes et des œuvres intégrales, j'ai mis à chaque fois l'accent sur le fait que l'auteur ne reste jamais neutre dans ses écrits. La séquence sur le fantastique a été l'aboutissement de cet apprentissage avec l'étude en grammaire de la modalisation. (voir partie LANGUE ET ECRITURE). Nous avons jusqu'alors repéré les connotations, le vocabulaire péjoratif ou mélioratif, l'expression de sentiments favorables ou défavorables. L'étude de *La Peur* puis du *Horla* leur a permis de comprendre par quels moyens Maupassant exprimait le jugement personnel du narrateur. Cette recherche de la présence du narrateur, du choix du point de vue avait pour but d'inciter les élèves à s'investir véritablement -- je dirais même « honnêtement, entièrement » -- dans leurs productions : que ce soit dans la création d'un personnage qui prendra de la profondeur à la condition qu'il ne soit pas figé dans une représentation hiératique et pauvrement scolaire, ou dans la création d'une atmosphère fantastique (voir rédactions séquence 6) ou d'un cadre spatio-temporel défini.

b) Les choix stylistiques

Afin de rendre les élèves plus créatifs, plus inventifs, je me suis efforcée de travailler systématiquement le style des auteurs, après avoir vérifié la compréhension des textes ou parfois pour valider cette compréhension. C'est pourquoi j'ai essayé de travailler sur le détail, sur la nuance, sur le choix de la syntaxe, sur les choix lexicaux et stylistiques de l'auteur afin de leur faire comprendre ce qui donne de la profondeur à un personnage, à une description ou ce qui rend un récit passionnant. Tâche ardue, ambitieuse et pourtant, la classe a bien adhéré au projet, du moins dans sa première phase : l'analyse des textes. Des réponses pertinentes, souvent judicieuses ont permis de progresser dans l'étude des procédés stylistiques. Une feuille au début du classeur (appelée LEXIQUE) permettait de récapituler les notions que les élèves devaient essayer de réinvestir dans leurs rédactions. Certains s'en sont bien sortis mais beaucoup n'ont pas vraiment réussi à mettre en pratique ses acquisitions récentes dans leurs propres copies. Cela fonctionnait souvent bien dans le travail d'écriture qui suivait l'étude stylistique mais certains élèves ne parvenaient pas à réutiliser à bon escient ce procédé par la suite. Dans le cadre de l'étude de la description dans un récit fantastique, la classe a ainsi repéré et réutilisé les procédés stylistiques les plus couramment employés par les auteurs. Je les ai rassemblés dans une fiche récapitulative (largement inspirée par le manuel *Textes et méthodes 4°*) donnée en annexe (**annexe 4**). L'évaluation finale (lecture et écriture) de cette séquence portait en grande partie sur cette fiche.

IV – LANGUE ET ECRITURE

Les séquences de l'année ayant pour objectif opérationnel des compétences rédactionnelles, j'ai articulé l'étude de la langue autour du projet d'écriture. L'étude stylistique est donc étroitement liée à l'analyse des points de langue. Cette constatation n'a d'ailleurs rien de novateur puisque c'est sur ce principe qu'est fondée la notion même de séquence, l'étude grammaticale devant être au service de l'écriture.

C'est ainsi que, dans la séquence 1 consacrée aux nouvelles réalistes, les élèves ont travaillé sur le discours direct et indirect et les niveaux de langue afin de donner plus de vie et de crédibilité à leurs personnages. Une fois le repérage des caractéristiques des 2 types de discours fait, je me suis surtout attachée à leur faire comprendre les choix stylistiques de Maupassant : par exemple, pourquoi utiliser le discours direct pour les paysans dans *Aux champs* et le discours indirect pour les bourgeois ? La

réponse a été rapidement trouvée : le discours direct permettait l'emploi d'un niveau de langue familier qui ancrerait les interlocuteurs dans un cadre social précis. Ce détail stylistique semble avoir été retenu par les élèves qui ont su dans un autre texte (support d'un contrôle de grammaire) justifier l'emploi du discours et surtout qui ont été capables de faire à leur tour le bon choix dans l'écriture d'un récit réaliste (objectif opérationnel de la séquence).

Autre exemple dans la séquence 2 : au cours de l'étude des rythmes du récit, les élèves ont appris à distinguer retour en arrière et anticipation, ce qui m'a amenée à travailler sur la conjugaison et l'emploi du PQP et du futur dans le passé (notion délicate déjà abordée dans la séquence précédente avec l'étude du discours indirect). Hormis des exercices « purs » de conjugaison (pris dans *ORTH 4°*), la classe s'est appropriée cette notion d'antériorité ou de postériorité à travers la rédaction de paragraphes (exercices proposés par leur manuel *Parcours* p. 54 et 55). L'étude d'un point de langue est en effet toujours suivie par 2 types d'exercices : du repérage puis l'emploi de la notion grammaticale dans des exercices d'écriture, l'objectif premier étant qu'ils sachent réinvestir le procédé.

La séquence sur *Le Cid* a été aussi l'occasion d'aborder les types de phrases et les substituts. On a étudié en détail la scène 5 de l'acte I afin de voir comment Don Diègue s'y prenait pour obtenir de son fils sa vengeance. Il débute par une question oratoire pour éprouver son courage puis il ménage le moment de livrer le nom de l'offenseur en le désignant par des substituts et enfin il ne lui donne pas le temps de répliquer en lui intimant l'ordre de le venger. L'étude de 2 monologues a prolongé l'apprentissage de ces notions grammaticales avec l'emploi excessif des phrases interrogatives et exclamatives que les élèves ont dû réutiliser dans l'écriture d'une parodie.

Pour mener à bien cette écriture parodique, j'ai proposé à la classe d'étudier les procédés stylistiques employés par Molière dans *L'Avare* (monologue d'Harpagon) et notamment l'emploi de 5 figures de style (personnification, hyperbole, gradation, anaphore et antithèse) qui permettaient d'exagérer le désespoir d'Harpagon.

A propos de l'apprentissage des figures de style, je me suis efforcée durant l'année de travailler sur un nombre déterminé de procédés afin que les élèves apprennent d'abord à les reconnaître rapidement puis à les employer à bon escient dans leurs productions. Nous avons ainsi pu voir la comparaison, la métaphore, la personnification, la gradation, l'hyperbole et l'anaphore.

Dans la séquence consacrée à la description dans un récit fantastique, c'est sans grand originalité que j'ai travaillé sur les expansions du nom (à partir notamment des fiches Hatier niveau 4° sous la direction de Béatrice Beltrando) mais je me suis surtout attachée à un travail syntaxique sur les propositions subordonnées relatives et l'emploi varié des pronoms relatifs. La classe a bien réagi aux exercices de découverte et d'entraînement mais le réinvestissement dans l'écriture a été décevant pour ne pas dire inexistant !

Dans la séquence sur *Le Horla*, j'ai choisi comme objectif opérationnel l'expression du doute et de l'angoisse, ce qui passait par une étude de la modalisation. En effet, le jugement personnel du narrateur apparaît dans l'emploi des types de phrases (rôle essentiel de la ponctuation) et de la forme emphatique qui bouleverse l'ordre syntaxique habituel ainsi que dans l'emploi du champ lexical du doute (ou au contraire de la certitude) et le choix délibéré des répétitions (traditionnellement pointées comme une erreur dans les copies). Nous avons alors travaillé sur des manipulations syntaxiques qui avaient pour but de mettre un élément en valeur en s'éloignant du schéma habituel de la phrase de base. Cette manipulation les a obligés à revoir les fonctions centrées sur le verbe. Puis je leur ai proposé d'enrichir un court récit totalement neutre afin d'y introduire l'expression du doute (voir **annexe 5**).

Cet exposé non exhaustif mais, je l'espère, significatif de mes pratiques concernant l'étude de la langue met en évidence mes choix pédagogiques. Tout en gardant un œil sur les IO, je n'ai cependant pas cherché à voir tout le programme de 4° et j'ai inévitablement négligé certains points de langue traditionnellement vus dans ce niveau. A tort ou à raison ? Il est un peu trop tôt pour le vérifier, l'année de 3° devrait permettre de voir si les élèves de cette classe ont su tirer profit de cet enseignement. Ce qui est sûr, c'est que je n'ai pas mis l'accent sur l'orthographe (hormis la conjugaison) et cela se ressent dans de nombreuses copies... Doit-on en conclure que nos élèves ne sont pas capables de se concentrer à la fois sur les effets stylistiques, sur la syntaxe et sur l'orthographe ?

V – BILAN (– conclusion personnelle)

1) Analyse comparative des résultats des tests initial et final

a) La question :

Code	Pourcentage septembre	Pourcentage avril
Code 1	75,8 %	91,9 %
Code 2	7,4%	5,5 %
Code 3	0,5 %	0 %
Code 8	4 %	0,6 %
Code	12 %	1,8 %
Code 0	0 %	0%

Test initial	Test final
Le narrateur éprouve un certain sentiment de respect.	Alexis éprouve un sentiment de peur et de désarroi. Il est angoissé car sa maison est petite, il n'a même pas de chambre. Il a aussi honte de sa classe car il est pauvre. Il dit que « les deux mondes doivent s'ignorer. Romain L.
Le chauffeur de taxi rencontre un vieux monsieur. Il trouve que c'est quelqu'un de bien car il aide les autres.	A l'occasion de la visite de Thierry chez Alexis, Alexis ressent plusieurs sentiments. En effet, quand Thierry demande de monter chez lui, « une peur panique le saisit ». Dans sa pensée, « deux mondes allaient s'affronter ». Le sien, « un enfant d'émigrés russes » et celui de son copain. Il est angoissé et a honte car il se demande comment son ami supportera « ce nostalgique relent d'exil et de pauvreté ». Alexis est donc dans un profond désarroi. Gaëlle L.
Le narrateur éprouve des sentiments de bienfaisance et d'angoisse. (réponse maladroitement et erronée)	Alexis éprouve de la honte envers sa mère car elle accueillit Thierry avec un tablier bleu qu'elle enleva « sans précipitation ». Mais il eut aussi une « peur panique » car il avait tout envisagé sauf une rencontre entre ses parents et Thierry. Il pensait que son copain ne supporterait pas « ce nostalgique relent d'exil et de pauvreté ». Maxime D.

Le tableau chiffré montre que les progrès sont incontestables (voir pourcentages en gras). Le second donne un aperçu assez significatif du parcours accompli par les élèves entre septembre et avril : leurs réponses sont plus longues, ils ont tous apporté des justifications et ont su trouver les mots précis pour exprimer les sentiments éprouvés par le narrateur. Ce constat donne toute sa crédibilité à l'objectif explicite d'écriture commentative. Le travail régulier des élèves sur la justification de leurs réponses à l'aide de commentaires sur le texte et de citations a vraiment porté ses fruits.

b) La rédaction

Pour simplifier cette analyse, j'ai choisi de présenter 2 tableaux comparatifs, l'un général qui permet d'analyser l'évolution des élèves entre septembre et avril à partir des codes 1 (réussite totale) et 9 (échec total) et le second plus spécifique qui permettra d'analyser les progrès réalisés ou non dans le domaine de l'invention.

TABLEAU 1

codage	domaine	Pourcentage septembre	Pourcentage avril
Code 1	1. Matérialité du devoir et respect du sujet	71,2 %	87,7 %
Code 9		16 %	2,4 %
Code 1	2. Cohérence	86,2 %	81,5 %
Code 9		6,9 %	14,9 %
Code 1	3. Invention	30,6 %	62,9 %
Code 9		57,7 %	26,4 %
Code 1	4. Correction de la langue	80 %	82,5 %
Code 9		20 %	16 %

TABLEAU 2

INVENTION																
	Item 9 Création personna ge		Item 10 Expansi on du nom		Item 11 Verbes variés		Item 12 Paroles personna ges		Item 13 lexique		Item 14 Syntaxe variée		Item 15 Variété substitués		Item 16 Nuance du propos	
	sep t	avri l	se pt	avr il	sep t	avr il	sep t	avril	sept	avril	sept	avril	sept	avri l	se pt	avril
Cod e 1	8	4	3	20	2	19	1	11	9	23	21	27	15	18	12	14
Cod e 2																
Cod e 3																
Cod e 5																
Cod e 8			17	7			6	15								
Cod e 9	21	22	9		23	8	22	1	20	4	8		14	9	17	13
Cod e 0		1														

Ces données chiffrées sont assez révélatrices du travail accompli au cours de ces 8 mois et de mes choix pédagogiques. On peut en effet aisément constater que les 2 domaines où les progrès sont effectifs (tableau 1 : domaines 1 et 3) correspondent à l'objectif prioritaire que je m'étais fixé : inciter les élèves à produire des textes conséquents (25 à 30 lignes) et plus inventifs dans lesquels ils font preuve d'une plus grande implication stylistique. Comme on a déjà pu le voir précédemment, la description est davantage maîtrisée par les élèves (items 10 et 11) ainsi que l'emploi d'un lexique plus riche et plus varié. Mais restons modeste ... L'objectif est loin d'être atteint puisque seules 63 % des productions ont fait preuve d'invention. Il manque toujours pour beaucoup d'entre elles la création d'un personnage intéressant ou d'un dialogue « parlant » ainsi que des propos nuancés. Mis en œuvre sur 2 années, ces objectifs auraient peut-être des chances d'aboutir à une plus grande réussite mais il faut rester réaliste et ne pas négliger l'aspect humain de notre travail : la classe de 4° est un niveau difficile car de nombreux élèves rentrent dans un double processus de « rébellion » (à la fois scolaire et familiale) et de paresse (ou démotivation). J'ai eu cette année quelques spécimens de ce type, filles et garçons confondus, qui, sans pour autant manifester de rejet visible, ont fait de la résistance passive en ne s'investissant pas vraiment dans les activités d'écriture. Proportionnellement à l'énergie que j'ai déployée au cours des séances, le résultat pour certains élèves est plus que décevant ... Après confrontation des fiches de codages et au terme de cette année scolaire, je peux considérer que 14 élèves sur 29 ont vraiment progressé.

Pourtant, invités à s'exprimer dans une lettre fictive à un ami sur leurs cours de français, les élèves ont semblé satisfaits de cette prédominance de l'écriture : « on ne s'ennuie pas », « Pour en revenir aux rédactions, je trouve que c'est plus facile que l'année dernière. Il faut dire qu'on en fait beaucoup. », « Cette année, nous faisons beaucoup de rédactions. J'adore écrire des textes mais à force j'ai plus d'imagination ! », « Je prends énormément de plaisir à écrire. Depuis le début de l'année, je pense avoir progressé en rédaction », « Ce que je préfère, c'est les rédactions. Par contre, j'ai horreur des conjugaisons et des pronoms. Apprendre, c'est pas mon truc. », « Pour moi, le plus facile et le plus intéressant, c'est les rédactions. Le plus dur, c'est les dictées car je suis dysléquiesque*. », « Je trouve que j'ai progressé car nous faisons plus de rédactions (que l'an dernier), je pense que cette année est une grande découverte pour moi. », « Moi, j'ai progressé en rédaction car notre professeur nous en fait souvent faire. », « On fait plus de rédactions donc je trouve que ça devient de plus en plus facile et je m'y habitue. », « On fait beaucoup de rédactions, 22 depuis le début de l'année ! Mais j'aime bien. », « L'année dernière, j'arrivais pas trop à faire les rédactions et cette année, je trouve que c'est plus facile. », « Les cours de français sont supers, ils nous aident à faire de meilleurs textes en histoire. », « Cette année, on travaille deux fois plus mais je préfère les cours où on fait les rédactions. » Et enfin, cette remarque pleine de franchise d'un élève garçon qui

corrobore la fin du paragraphe précédent : « C'est pas de la faute de la prof de français si j'suis mauvais, c'est de ma faute, j'fous rien, je sais pas comment elle pète pas les plombs la prof, elle est quand même ZEN » (sic)

Cette dernière citation met en effet en avant le manque d'investissement dans l'aspect formel des rédactions qui fait appel à des domaines peu appréciés des élèves, à savoir l'étude de la langue qu'ils jugent souvent rébarbative et surtout inutile. Les progrès sont effectivement à peine perceptibles, voire inexistant dans les domaines 2 et 4 (tableau 1). Il est vrai que je n'ai pas systématiquement vérifié l'apprentissage des leçons en conjugaison et en grammaire par des contrôles réguliers, compte tenu du tiers temps accordé à l'écriture et au volume horaire personnel que je consacrais aux corrections de rédactions. Avec un rétablissement des heures d'enseignement consacrées au français, cela serait peut-être possible mais ne rêvons pas !

Pour conclure, je peux dire que la mise en place du tiers temps a incontestablement permis aux élèves d'affronter la page blanche de plus en plus aisément. Les citations précédentes parlent d'elles-mêmes. Mais c'est surtout le cas pour les élèves en difficulté qui ne parvenaient pas en début d'année à écrire plus de 5 ou 10 lignes. Le cas le plus révélateur est celui d'un élève dyslexique qui, l'an dernier, refusait d'écrire. Cette année, le rythme soutenu des productions en classe l'a progressivement incité à dépasser ce blocage : il rédige maintenant des textes de 20 à 25 lignes et prend plaisir à écrire des histoires. (« Pour moi, le plus facile et le plus intéressant, c'est les rédactions. Le plus dur, c'est les dictées car je suis disléquesique* ». ») Ses devoirs sont truffés d'erreurs orthographiques mais la ponctuation s'est nettement améliorée ainsi que la syntaxe. Sa motivation se retrouve d'ailleurs aussi dans les activités de lecture auxquelles il participe activement. C'est sur cette note optimiste que je terminerai cet exposé : les élèves ont manifesté toute l'année un réel plaisir lors des moments d'écriture, même s'ils se plaignaient parfois du rythme soutenu des productions en me demandant ironiquement si on en était à la cinquantième copie lors de la présentation de la copie (numérotée). Le travail sur les textes leur a également plu car on est sorti des simples questions de compréhension et du sempiternel schéma narratif. Les enfants aiment en général les détails et c'est pourquoi ils ont trouvé leur compte dans cette recherche stylistique où l'on cherchait souvent, à la manière d'un détective, pour reprendre les propos d'un texte didactique *Lire la littérature à l'école*, supervisé par C. Tauveron : « Le texte littéraire (...) demande un effort intellectif important et encourage (l'élève) à endosser le rôle du détective qui rassemble les indices (...) et celui de l'orpailler. » Ne serait-ce d'ailleurs pas cette ambition littéraire qui motive les élèves ? En effet, si les cours de français ont plu cette année à la classe, c'est parce que lecture et écriture convergeaient vers un même objectif : leur faire aimer les mots !

Marie-Claude Graff, professeur de lettres modernes au collège de Plan-de-Cuques

BIBLIOGRAPHIE

Une Grammaire pour mieux écrire de Marc CAMPANA (CRDP de l'Académie de Créteil)

Cette courte étude s'intéresse à la syntaxe employée par les élèves dans les rédactions ainsi qu'à la ponctuation. L'auteur rappelle à ce sujet que la ponctuation est une norme récente que de nombreux élèves ne se sont pas appropriés. Il met en avant la difficulté à faire passer les élèves de l'oral à l'écrit et remet en cause la définition même de la phrase proposée dans de nombreuses grammaires. Enfin, il cite plusieurs écrivains (Pennac, Labro, Camus, Céline, Hugo ...) qui use d'une langue écrite peu conventionnelle et pourtant tout à fait compréhensible, ce qui devrait nous faire réfléchir sur nos critères d'évaluation des rédactions ...

Il insiste également sur le fait qu'il est inutile de faire relire sa production à un élève en difficulté car « on lit son texte en « interne » » et qu'il est préférable de l'assister dans sa relecture. Il est aussi persuadé de la nécessité de faire écrire pour les autres afin d'espérer un meilleur investissement.

La faiblesse de cette étude est qu'au delà du constat, elle ne propose pas vraiment d'activités pédagogiques qui pourraient nous aider à faire progresser les élèves.

Français 4°, 3° : 800 mots pour réussir de C. Lebrun et G. Poumarède (Belin, collection Guide plus)

Cet ouvrage pédagogique m'a été d'une aide précieuse dans le travail sur le lexique. Il propose en effet un classement lexical thématique avec des exercices de réinvestissement.

- ANNEXES :
1. productions d'une élève (séquence 2 : le récit historique)
 2. Fiche « comment rédiger une réponse ? »
 3. exercice de vocabulaire intéressant
 4. procédés d'écriture pour décrire dans un récit fantastique
 5. le récit fantastique : production d'élèves
 6. extraits du recueil de nouvelles fantastiques

ANNEXE 1 : copies d'élèves sur la séquence 2 (récit historique)

- 1) Portrait d'Olympe lavandière : « Olympe n'était plus la jolie jeune fille d'antan. Au fil des années, le métier de lavandière l'avait vieillie. Sa silhouette gracile autrefois était aujourd'hui osseuse. Son dos commençait à se voûter et ses jambes à s'arquer sous le poids des lourds baquets de linge. Elle avait des vêtements en lambeaux rapiécés. Sa chevelure avait blanchi. La peau de son visage, si ferme auparavant, laissait apparaître des rides profondes, telles des sillons. De grands cernes violacés entravaient son visage et son teint jaunâtre lui donnait un aspect maladif. Sur ses lèvres, du sang perlait provoqué par des gerçures. Dans ses yeux qui avant semblaient plein de vie, on ne discernait maintenant qu'une pupille noire sans expression. Quand elle se levait le matin, dans son logis de fortune, on l'entendait tousser . Cela faisait des mois qu'elle traînait cette toux rauque qui soulevait sa maigre poitrine. »

- 2) Evaluation finale (incipit de récit historique) : « Le roi dansait. Il était somptueusement habillé, vêtu d'or de la tête aux pieds. Lilianne le regardait avec une admiration sans bornes. Il semblait si beau , si puissant. Ses gestes pleins de grâce convenaient à sa situation de Roi Soleil. Elle se décourageait de pouvoir lui plaire un jour, elle, Lilianne de Miremont. A la cour, elle savait comment on la surnommait : la « Parvenue ».Son père connaissait bien le Roi Louis XIII et lui rendait de loyaux services. Il était tellement serviable, peut-être trop. Son attitude écoeurait sa fille ! Elle avait honte d'être devenue noble par ses obséquiosités. Celle-ci devait avoir seize ans, elle était charmante, de longs cheveux auburn tombaient sur ses délicates épaules. Son teint était d'un blanc laiteux qui contrastait avec ses yeux sombres. C'était encore une adolescente mais son père prévoyait de la marier à un vieux noble, un de ceux qui gâtent leurs femmes... »

SAVOIR REDIGER UNE REPONSE

Lorsque vous étudiez un texte, vous devez répondre la plupart du temps à des questions sous forme de réponse rédigée. Qu'est-ce que cela signifie ?

CE QU'IL NE FAUT PAS FAIRE :

- 1) Se contenter de répondre par oui ou non , par un mot ou par un GN.
Ex : *Pourquoi Chimène demande-t-elle au roi de tuer Rodrigue ? par vengeance.*
- 2) Commencer par la conjonction *car* ou *parce que*.
Ex : *car elle veut se venger.*
- 3) Ne pas justifier sa réponse, même si on ne vous l'a pas précisé dans la question.
Ex : *Chimène demande au roi de tuer Rodrigue car elle veut se venger.*

CE QU'IL FAUT FAIRE :

- 1) Si l'interrogation est totale, rédigez une réponse en reprenant certains mots de la question et justifiez votre réponse.
Ex : *Chimène est-elle heureuse ? **Chimène** n'est pas **heureuse car** Rodrigue a tué son père et elle se voit obligée de demander la mort de celui qu'elle aime au roi.*
- 2) Si l'interrogation est partielle, la réponse dépend du mot interrogatif (où, quand, comment, pourquoi ...). Faites comme si le professeur ne connaissait pas la question. Reprenez les éléments essentiels de la question et justifiez toujours votre réponse.

Ex : *Pourquoi Chimène demande-t-elle au roi de punir Rodrigue ?*
Chimène (évitiez d'employer tout de suite un pronom) *demande au roi **de punir Rodrigue parce qu'il a tué son père. Elle tente de le convaincre en lui expliquant **tout d'abord** que son père était un grand guerrier puis en lui faisant remarquer qu'il est obligé d'appliquer la loi s'il veut garder la confiance du peuple .***
- 3) Evitez l'emploi des verbes « être » et « avoir » (sauf s'ils sont auxiliaires) ainsi que l'expression « il y a ».
Ex : *Chimène est malheureuse, elle est désespérée* = Chimène éprouve une souffrance terrible mais elle cache son désespoir derrière un discours vengeur.*
- 4) N'oubliez surtout pas de **citer le texte**. Vous devez recopier le passage ou les mots **entre guillemets**. Voici comment placer les citations dans votre réponse :
 - si la citation est courte, placez-la au début de la phrase.
Ex : « *misère* » et « *détresse* » *appartiennent au champ lexical de la souffrance.*
 - si la citation est longue, placez-la en fin de phrase et annoncez-la par deux points :
Ex : *Dans Le Petit Prince, le renard définit **ainsi** l'amitié : « Je ne suis pour toi qu'un renard semblable à cent mille renards. Mais si tu m'apprivoises, nous aurons besoin l'un de l'autre . tu seras pour moi unique au monde. »*
- 5) S'il s'agit d'étudier un personnage, faites bien la différence entre portrait physique et portrait moral et apprenez à distinguer *sensations* , *sentiments* et *comportement*. (voir manuel *Parcours 4°* p. 201, 202)

ANNEXE 3 : exercices de vocabulaire (in 800 mots pour réussir)

Contrôlez vos connaissances

1 Les degrés de la douleur : Placez sur l'escalier les 10 mots ci-dessous du plus faible (en bas) au plus fort (en haut) - comme vous les sentez - puis comparez le résultat avec le corrigé.

Amertume chagrin déception désespoir
Détresse frustration mélancolie
Etre navré nostalgie
Tourment

2 Les degrés de la colère : Placez sur l'escalier les 8 mots ci-dessous du plus faible (en bas) au plus fort (en haut) - comme vous les sentez - puis comparez le résultat avec le corrigé.

animosité contrariété
dépit fureur
indignation jalousie
mépris rancune.

3. Les mots suivants expriment les effets de la surprise ou de l'embarras. Mettez le mot juste à la bonne place :

abasourdi - ahuri - atterré - confus - consterné - déconcerté - décontenancé - désorienté - ébahi - interdit - emprunté - gêné - médusé - saisi - stupéfait.

Parfois plusieurs mots peuvent convenir.

- a. Il est tellement étonné qu'il ouvre de grands yeux : il est.....
- b. Il ne sait plus quoi faire car ce qu'il avait projeté n'est pas possible : il est.....
ou.....
- c. Il a perdu son assurance devant la mauvaise humeur de son employeur : il est
- d. Il vient d'apprendre une mauvaise nouvelle : il est..... ou
- e. Ce qu'on lui annonce est tellement surprenant qu'il ne comprend pas ce qu'on lui dit : il est.....
- f. Il est tellement intimidé qu'il ne sait comment se tenir : il a l'air.....
- g. Son étonnement est si grand qu'il est comme paralysé : il estou.....
ou.....ou.....ou.....
- h. Il a honte de sa maladresse : il est ou

FICHE TECHNIQUE : LA DESCRIPTION dans un récit fantastique

Objectif : comment décrire l'Impossible ?

Comment dire l'indicible ? Comment décrire ce qui n'existe pas ? Voilà la plus grande difficulté d'écriture à laquelle vous allez être confrontés. Vous aurez sans doute la tentation de l'horreur, du « gore », mais un véritable travail d'écriture méprise ces effets trop voyants et trop faciles. Voici quelques « trucs » qui vous permettront de faire monter l'angoisse de façon plus subtile.

1. La caractérisation par défaut

Nommez le phénomène sans le nommer : « la chose », « ça », « on », « quelqu'un ou quelque chose », « il », « la créature ». Utilisez toutes les possibilités de la modalisation : « peut-être », « sans doute », le vocabulaire, les temps verbaux : « C'était comme si... » ; « ça ressemblait... » ; « On aurait dit... » ; des phrases passives sans complément d'agent :

« Et, en allant, la bougie à la main, examiner la serrure de la porte, je constatai qu'un tour de clef avait été donné « en dedans », ce que je n'avais point fait avant mon sommeil ».

Par qui a-t-il été donné. On ne le sait pas ...

Villiers de l'Isle Adam, *L'Intersigne*.

2. La description hyperbolique

Le narrateur amplifie les effets, grossit les détails, utilise toutes les ressources d'un vocabulaire précis, varié, ainsi que des exagérations, des accumulations qui peuvent se combiner au procédé précédent.

Voir texte *Deux acteurs pour un rôle* : portrait du Diable

C'était le reflet vampirique de la pourriture, des temps disparus et de la désolation ; le phantasme, putride et gras d'égouttures, d'une révélation pernicieuse dont la terre pitoyable aurait dû pour toujours masquer l'apparence nue. Dieu sait que cette chose n'était pas de ce monde — ou n'était plus de ce monde — et pourtant au sein de mon effroi, je pus reconnaître dans sa matière rongée, rognée, où transparaissaient des os, comme un grotesque et ricanant travesti de la forme humaine. Il y avait, dans cet appareil pourrissant et décomposé, une sorte de qualité innommable qui me glaça encore plus.

H. P. Lovecraft, *Je suis d'ailleurs*, in *La dimension fantastique*, Libro, 1996.

3. Le vocabulaire du regard

Le thème du regard est omniprésent dans la littérature fantastique : on peut traduire l'angoisse du personnage en insistant sur ce qu'il voit. Il ne voit d'ailleurs pas souvent les phénomènes surnaturels ou étranges en pleine lumière, ni sous tous ses angles : la nuit, le crépuscule, le brouillard, la pluie masque tout en montrant. Le surnaturel est alors décrit par les effets qu'il produit sur le héros, si épouvanté qu'il ne peut pas bien voir, ni voir jusqu'au bout. La vision est donc souvent imprécise.

Voir portrait de *La Vénus d'Ille*

4. Les sensations

Le narrateur ne perçoit pas l'atmosphère étrange ou angoissante seulement avec ses yeux : quand on a peur, tous nos sens sont en éveil : l'ouïe (des bruits bizarres, inhabituels ou répétitifs...), le toucher (une matière gluante, un objet froid...), l'odorat (une odeur désagréable, un parfum inconnu ou familier...).

Voir description du Sahara par Maupassant dans *La Peur*

5. La description négative

Le narrateur choisit de dire qu'il ne peut pas décrire, que la créature qu'il évoque ne ressemble à rien de connu, qu'elle ne rappelle aucune forme humaine, animale ou végétale, n'entre dans aucune catégorie de la pensée ou du souvenir.

J'aperçus en pied, effrayante, vivante, l'inconcevable, l'indescriptible, l'innommable monstruosité qui, par sa simple apparition, avait pu transformer une compagnie heureuse en une troupe craintive et terrorisée. Je ne peux même pas donner l'ombre d'une idée de ce à quoi ressemblait cette chose, car elle était une combinaison horrible de ce qui est douteux, inquiétant, importun, anormal et détestable sur cette terre.

H. P. Lovecraft, *Je suis d'ailleurs*, in *La dimension fantastique*, Librio, 1996.

6. Les images : comparaisons, périphrases, métaphores, personnification et accumulations

Le phénomène ne peut être désigné et décrit que par des périphrases, des comparaisons, des métaphores, à la fois pour augmenter la puissance de l'évocation et parce que le langage humain est impuissant à en rendre compte. L'angoisse provoquée par l'aspect surnaturel peut se traduire par l'accumulation qui insiste sur l'étrangeté.

Voir descriptions dans *La Peur*

ANNEXE 5 : productions d'élèves sur le récit fantastique

1) Suite de l'incipit du *Veston ensorcelé* de Dino BUZZATI

« Un beau matin, je décidai finalement de sortir de mon armoire le magnifique veston qui était resté là trois semaines. Quand j'ouvris brusquement les battants de l'armoire, je découvris le chef-d'œuvre du mystérieux tisseur, au même endroit que je l'avais pendu. Alors que j'approchais ma main, je m'attendais à ce qu'il soit froid comme la pierre. Mais au premier contact, je sentis qu'il émanait une étrange chaleur du vêtement. Je fus tellement surpris que j'eus un mouvement de recul. Quand je le regardais mieux, j'eus une sensation désagréable : j'avais l'impression stupide que celui-ci m'observait. Je me sentis soudain totalement ridicule ! Comment un costume aurait-il eu la possibilité de m'épier ? Furieux contre moi-même, je décrochai le complet et commençai à l'enfiler. A peine avais-je fini de boutonner mon veston que celui-ci adhéra brusquement à ma peau. Je ne contrôlai plus mes membres supérieurs, ils bougeaient en tous sens sans que je puisse extirper le maudit veston ancré dans ma peau. Ah ! Je savais bien que ce sale petit vieux m'avait fait un mauvais coup ! La pression contre mon corps était de plus en plus forte. Et je savais bien que je ne survivrai pas... »

2) Sujet : transformer ce passage *réaliste* en introduisant le doute puis l'angoisse.

« *J'avançais dans la ruelle étroite et déserte quand soudain je trébuchai sur une pierre et je faillis tomber. Sous la secousse, mon sac s'ouvrit et quelque chose s'en échappa. Je m'approchai alors et distinguai vaguement ses contours. Je ne me souvenais pas d'avoir placé un objet aussi volumineux dans mon cartable. Il faisait presque nuit et les lampadaires émettant une faible lumière rendaient mon observation difficile. Je finis par distinguer, avec beaucoup d'attention, une rose gravée et une superbe enluminure sur le couvercle du petit coffre. Après l'avoir inspecté sous tous ses angles, je me demandais de quelle façon celui-ci avait atterri dans ma sacoche. Quelqu'un l'y avait-il mis ? Et si oui pour quelles raisons ? De nombreuses questions bourdonnaient dans ma tête. Une en particulier revenait sans cesse. Qu'est-ce que cette jolie boîte pouvait bien contenir ? Ne résistant pas à la tentation, je l'entrouvris ... mais ... mais ... qu'était-ce ces chuchotements ? ..Étais-je atteint d'hallucinations ? des chuchotements à peine audibles s'échappaient et envahissaient mon esprit, le paralysant. Je ne pouvais détacher mon regard du coffret, comme ensorcelé.... Les chuchotements se transformaient en des chants envoûtants. J'avais mal à la tête, si mal ... »*

3) Évaluation finale : écriture d'une nouvelle (copie de Théo, élève dyslexique, envoyée par mail par son père)

*Voici le travail de Théo, et j'en profite pour vous dire un grand merci. Grâce à vous, Théo a fait d'énormes progrès en rédaction. Il arrive à écrire des choses cohérentes et en français.
Dominique L.*

Le samedi 4 juillet, mes parents et moi décidâmes d'aller à la plage, comme tous les jours depuis le début des vacances. Mais il y avait du monde sur la route alors que d'habitude il n'y en avait pas autant. Mais bon, ce n'était qu'un détail parmi tant d'autres.

Nous étions maintenant à 10 minutes de la plage. L'ambiance dans la voiture était aussi bizarre. Mes parents parlaient de politique, et moi j'étais impatient d'arriver à la plage pour aller surfer sur les vagues des Landes. Nous étions en train de chercher une place de parking. Il était ombragé par des pins magnifiques qui devaient bien faire 20 mètres de haut. Ils étaient énormes !

Je me mis à courir avec ma planche sous le bras. Une fois sur la plage, j'enlevais mes habits pour me mettre en maillot et enfiler ma combinaison.

Mon œil droit fut attiré par une personne : c' était un homme, il surfait, je le fixais encore plus, il portait une combinaison bleue délavée, ses mains se terminaient par des doigts longs et fins, sans ongles, ses cheveux étaient garnis d'une croûte de gel. Il surfait avec un style bizarre . Sa planche de surf semblait longue et elle avait une peinture noire avec des flammes rouges.

Je me mis à l'eau avec ma planche. Je pris la première vague, je fis un virage, deux virages, et je tombai sous l'eau.

Ma planche me frappa à la tête et je m'évanouis. Quand je repris connaissance, une sensation de doute m'envahit. J'étais au fond de l'eau, elle était floue, on y voyait très peu. J'entendis un bruit, un bruit horrible. Je sentis ... je sentis comme une morsure à la cheville, je regardai autour de moi, et je ne vis rien, mais je sentais la morsure. Je regardai vers le haut pour remonter à la surface mais c'était tout noir. Je commençai à nager vers le haut pour reprendre ma respiration. J'avais la certitude que j'allais mourir, je sentais la mort arriver. Je vis des ombres apparaître de tous les côtés, la peur s'empara de moi. L'endroit était sombre et plein de carcasses de bateaux, on aurait dit un cimetière. Je n'étais pas du tout à l'aise.

Je commençai à me demander comment je faisais pour respirer. Petit à petit je ressentis une transformation en moi. Mon cou me faisait horriblement mal, cela me brûlait, cela me piquait. Je touchai mon cou, et je sentis comme des branchies. Mes mains aussi me brûlaient, me piquaient ! Elles se transformaient peu à peu en nageoires ! Je criais de peur, de douleur, des frissons de frayeur m'envahissaient. Je n'avais plus de poil, je me transformais, je me disais que ce n'était qu'un cauchemar, une illusion, mais non, c'était la simple vérité.

J'entendis un cri, un cri strident, un cri aigu, et je vis un ... un horrible ... non ... une ... chose ... horrible ... chose, je commençai à me débattre et soudain cette chose immonde et horrible essaya de me mordre à plusieurs reprises. J'esquivais toutes les morsures. Je me réfugiai dans les carcasses de bateaux où je trouvai un couteau. J'essayai de tuer cette chose quand soudain, elle me sauta à la gorge !

Expérience menée au collège de Belle de Mai à Marseille

1. La classe et les choix du professeur

Le collège de la Belle de mai est un collège de centre-ville de Marseille classé en ZEP et en Zone violence, classé à la rentrée 2006 « Ambition Réussite ». Les élèves sont souvent issus de familles d'origine étrangère et de milieu socio-culturel défavorisé. Le projet d'établissement est essentiellement consacré à la lutte contre l'illettrisme.

La classe qui a participé à cette expérience est une classe de quatrième. Elle comptait 24 élèves en septembre mais deux élèves ont quitté l'établissement en cours d'année, l'une pour déménagement, le second pour exclusion suite à un conseil de discipline. La classe, qui a pour LV1 l'allemand et compte 16 latinistes, est réputée dans le collège être une bonne classe mais elle est hétérogène : il y a une bonne tête de classe constituée de filles motivées et travailleuses, qui ne doivent pas faire oublier des élèves aux résultats plus préoccupants. En début d'année, cette classe laisse une très bonne impression à l'oral mais le passage à l'écrit est plus difficile, les élèves en difficulté ne pouvant plus s'abriter derrière les bonnes réponses de la « tête de classe ».

Je retrouvais mes élèves 4h par semaine ; j'ai souvent été frustrée par le manque de temps qui m'était imparti (d'autant que j'étais aussi professeur principal de la classe ce qui occasionnait souvent du temps à consacrer à des activités administratives « annexes » mais nécessaires).

Lors de l'évaluation de septembre, j'ai annoncé aux élèves que nous participions à ce projet dont je leur ai expliqué la teneur dans les grandes lignes ; on ne peut pas dire que leur réaction fut enthousiaste... ils étaient heureux de participer à un projet mais le fait que ce soit sur l'écriture semblait les décevoir... certains (une bonne dizaine d'élèves) qui avaient fait partie d'une recherche action en sixième sur l'enseignement de l'orthographe étaient ravis mais voulaient que nous travaillions plutôt sur l'orthographe que sur l'écriture ... Les faire écrire ne s'annonçait donc pas une tâche facile ...Beaucoup n'aimaient pas les rédactions et me l'ont dit.

L'évaluation de septembre a mis en évidence quelles étaient les principales difficultés des élèves. Voici les résultats obtenus.

La question de compréhension :

Item 1 : La réponse est entièrement rédigée – *95,8 % des élèves réussissent cet item.*

Item 2 : Justification de la réponse

- l'élève fait référence au texte et l'interprète - *58,3% des élèves réussissent cet item.*

- l'élève interprète le texte sans s'y référer explicitement - *25 % des élèves réussissent cet item.*

Item 3 : Le sentiment proposé est pertinent - *seuls 54,1 % d'élèves trouvent le bon sentiment*

Item 4 : Nominalisation du sentiment - *62,5 % de réussite à cet item.*

Item 5 : Syntaxe – L'élève construit un raisonnement au moyen d'outils linguistiques adaptés
83,3 % de réussite à cet item

Item 6 : Langue correcte - *66,6 % de réussite à cet item.*

J'ai décidé de travailler plus particulièrement sur la justification d'une réponse et d'aborder sérieusement l'expression des sentiments. J'ai également décidé d'accorder beaucoup d'importance à la correction de la langue.

La narration :

Dans le tableau suivant, les chiffres en gras représentent le pourcentage d'élèves de la classe (les résultats sont donnés en pourcentages pour faciliter les comparaisons d'un collège à l'autre et de septembre à avril) et les items en gras sont ceux dont les résultats m'ont paru nettement insuffisants en ce début d'année.

MATERIALITE DU DEVOIR ET RESPECT DU SUJET	1. production d'un récit	1 – production de 25 lignes environ 79,1% 9 – récit évaluable mais trop court 20,8 % 0 – production d'un texte trop court pour être évalué
	2. lisibilité	1 – lettres bien formées et bien attachées 87,5 % 9 – écriture illisible, ou nécessitant un effort important de déchiffrement 12,5 % 0 – production d'un texte trop court pour être évalué
	3. respect du sujet	1 – récit avec passage descriptif et expression des sentiments 20,8 % 2 – récit avec description mais sans expression des sentiments 20,8 % 3 – récit sans description mais avec expression des sentiments 16,6 % 8 – récit sans description ni expression des sentiments 16,6 % 9 – rencontre attendue non racontée 25 % 0 – production d'un texte trop court pour être évalué

COHERENCE	4. mise en page	1 – mise en page en paragraphes mettant en valeur les étapes du récit 25 % 8 – organisation non pertinente des paragraphes 4,1 % 9 – absence de mise en page 70,8% 0 – production d'un texte trop court pour être évalué
	5. progression narrative	1 – narration qui suit un ordre intelligible 87,5 % 8 – narration qui présente des ruptures gênant la compréhension 12,5 % 9 – absence de progression narrative 0 – production d'un texte trop court pour être évalué
	6. cohérence des substituts	1 – emploi sans ambiguïté des substituts 95,8 % 9 – la compréhension est gênée par l'ambiguïté de certains substituts 4,1 % 0 – production d'un texte trop court pour être évalué
	7. cohérence énonciative	1 – emploi de la première personne du début à la fin. 91,6 % 8 – emploi de la troisième personne. 4,1 % 9 – changement de personne en cours de récit. 4,1 % 0 – production d'un texte trop court pour être évalué
	8. cohérence dans l'emploi des temps	1 – emploi d'un système temporel cohérent 29,1 % 5 – intrusion du passé composé dans le système du récit 58,3 % 9 – confusion nette entre les deux systèmes temporels 12,5 % 0 – production d'un texte trop court pour être évalué

INVENTION	9. création d'un personnage	1 – le personnage est original 26% 9 – le personnage est stéréotypé. 74 % 0 – production d'un texte trop court pour être évalué
	10. richesse de la description (1)	1 – bonne utilisation des expansions du nom 8,3 % 8 – utilisation seulement d'adjectifs 20,8 % 9 – peu ou pas d'expansions 70,8 % 0 – production d'un texte trop court pour être évalué
	11. richesse de la description (2)	1 – verbes variés 4,3 % 9 – verbes « être » et « avoir » répétés 39,1 % 0 – production d'un txe tp court pour être évalué / absence de description 56,5 %
	12. paroles des personnages	1 – échanges de paroles 33,3 % 8 – échanges de paroles inefficaces 45,8 % 9 – aucun échange de paroles 20,8 % 0 – production d'un texte trop court pour être évalué
	13. lexique	1 – emploi d'un vocabulaire varié et pertinent 33,3 % 9 – emploi d'un vocabulaire répétitif et stéréotypé 66,6 % 0 – production d'un texte trop court pour être évalué
	14. syntaxe variée	1 – variété des constructions syntaxiques (phrases simples et complexes, types et formes de phrases ...) 70,8 % 9 – absence de variété 29,1 % 0 – production d'un texte trop court pour être évalué
	15. variété des substituts	1 – emploi de substituts lexicaux variés 20,8 % 9 – pauvreté ou absence de substituts 79,1 % 0 – production d'un texte trop court pour être évalué
	16. nuances du propos	1 – emploi de modalisateurs 16,6 % 9 – non emploi ou rareté des modalisateurs 83,3 % 0 – production d'un texte trop court pour être évalué

CORRECTION DE LA LANGUE	17. syntaxe	1 – correction syntaxique (moins de 3 erreurs syntaxiques) 54,1 % 9 – plus de 3 erreurs syntaxiques 45,8 % 0 – production d'un texte trop court pour être évalué
	18. ponctuation	1 – ponctuation forte correcte 54,1 % 9 – ponctuation forte incorrecte ou inexistante 45,8 % 0 – production d'un texte trop court pour être évalué

19. orthographe grammaticale	1 – orthographe grammaticale correcte (moins de 8 erreurs) 9 - orthographe grammaticale incorrecte 0 – production d'un texte trop court pour être évalué	8,3 % 91,6 %
20. orthographe lexicale	1 - orthographe lexicale correcte (moins de 8 erreurs) 9 - orthographe lexicale incorrecte 0 – production d'un texte trop court pour être évalué	58,3 % 41,6 %
21. graphie/phonie et segmentation des mots	1 – pas d'erreur 8 – quelques erreurs 9 – trop d'erreurs 0 – production d'un texte trop court pour être évalué	66,6 % 33,3 %
22. dialogue (si présence d'un dialogue au discours direct) <i>Le % s'entend sur le nombre d'élèves qui ont rédigé un dialogue.</i>	1 – dialogue correctement introduit, ponctué et mis en page 9 – introduction, mise en page et ponctuation incorrectes 0 – production d'un texte trop court pour être évalué	46,6 % 53,3 %

Après cette évaluation de septembre, j'ai dû opérer des choix qui apparaîtront peut-être discutables mais il me paraissait illusoire de vouloir régler tous les problèmes et aplanir toutes les difficultés en 8 mois. J'ai choisi de travailler sur les éléments les moins réussis mais en priorité sur ceux qui me paraissent être « améliorables » le plus rapidement possible à savoir pour les deux premiers champs de compétences : le respect du sujet, la mise en paragraphe et la cohérence temporelle. Les deux champs de compétences les plus « problématiques » étaient sans conteste le domaine de l'invention et la correction de la langue : j'ai choisi de travailler plus particulièrement la description, l'écriture du dialogue et la correction de la langue. Cela ne veut pas dire que j'ai laissé de côté les autres objectifs mais je ne les ai pas traités prioritairement.

2. L'écriture en classe

A- Quelques exemples de séquence

Séquence 1 : Nouvelles à chute

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"> - langue : le vocabulaire difficile - les mots « praticable » et « animosité » + la notion de préfixe, suffixe et radical – famille de mots - <i>lecture : révisions sur le texte narratif</i>
2 - 1H		écriture : écrire la suite de la nouvelle
3 – 30 min. 1H 30 min.	La fin de la nouvelle <u>Aventure en Calabre</u>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>la notion de chute, de nouvelle</i> - énoncé coupé et énoncé ancré ds la situation d'énonciation : exercices - exercices d'écriture : rédiger un court récit en adoptant le « système du présent » et un autre en adoptant le système du passé.
4 – 1H		Correction de la rédaction : quelques aides à l'écriture. Rédaction d'une fiche sur écrire la suite d'un récit.
5 – 1H 30 min. 1H	Texte 2 <u>Rose</u> , de Maupassant	<ul style="list-style-type: none"> - <i>la différence auteur / narrateur</i> - <i>relevé d'indices sur le narrateur</i> - <i>la chute</i> - vocabulaire difficile + « pudibonde », « trouvaille », « inepte » - écriture d'un résumé de la nouvelle - emploi des temps ds le récit au passé (imparfait et passé simple) - approche
6 – 1H30	Texte 3 <u>La mort en huit chiffres</u> , Didier Daenincks	- vocabulaire difficile (+ travail sur les mots « dissuader/persuader », « aguerri », « implorer »)

30 min. 2H		- explication de la chute : le rôle des objets - les différents types de point de vue - écriture d'une réponse à une question de lecture - le passé simple, morphologie+ exercices
7 1H	Texte 4 <u>Quand Angèle fut seule</u> , Pascal Méridgeau	- vocabulaire difficile - rédaction des réponses aux questions de lecture (travail fait à la maison) - lors de la correction des questions : le retour en arrière, l'ordre du récit, explication de la chute. - L'imparfait
8 1H		Comment rédiger des réponses à des questions de lecture – méthodologie. Séance - diaporama avec utilisation du vidéoprojecteur.
9 - 1H activité lecture et écriture	Texte 5 <i>Des goûts et des couleurs</i> , de Jacqueline Osterrath dans « <i>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 <u>La parure</u> de Maupassant	Rédaction : écrire la suite et la fin d'une nouvelle
Horaire réparti de la manière suivante : Lecture 6H Ecriture 6H30 Etude de la langue 6H		

Séquence 3 : Rapporter les paroles des personnages dans un récit

Etapes	Supports	Activités et objectifs - Dominante
1H	Texte 1 : <u>la statue de sel</u> , Jacques Bens (Nouvelles des enchanteurs) cf <i>Lectures et Expression</i> , Belin, 1998	- <i>compréhension générale du texte</i> - les caractéristiques du dialogue - approche - <i>les fonctions du dialogue</i>
2H30		Préparation à la rédaction : comment écrire un dialogue. - Elaboration d'une fiche de méthode (ponctuation, mise en page, verbes introducteurs) - exercices d'entraînement - Dictée à l'adulte. Rédaction collective.
1h	Texte 2 : extrait de <u>Zazie dans le métro</u> de Queneau	- <i>compréhension générale (caractérisation des personnages grâce aux dialogues)</i> (les temps ds le dialogue « énoncé ancrés dans la situation d'énonciation » + les registres de langue)
1 h 30		Présent et futur - révisions Exercices de cacographie,...
1H		Exercices pour apprendre à varier les verbes introducteurs – trouver le mot juste qd on écrit
1H	C	Rédaction notée : écriture d'un récit comprenant un dialogue (double correction)
30 minutes	C	Contrôle de conjugaison
1h		Lors de la remise des rédactions, élaboration d'une fiche de relecture pour l'orthographe + « trucs » pour éviter les fautes les plus fréquentes
1h	Texte 3 : <u>Comment faire réparer son chauffe-eau ?</u> , Art	<i>compréhension générale : une ou deux questions sont à préparer.</i>

	Buchwald, <u>un siècle d'humour anglo-américain</u> cf <u>Lectures et Expression</u> , Belin, 1998	(approche du discours indirect – repérage + rôle)
2H30		Discours direct et indirect
1H		Préparation à la rédaction : écriture d'un dialogue mélangeant discours direct et indirect.
1 h 30	C	Evaluation finale de la séquence : rédaction notée- double correction.
1H	C	Contrôle de langue sur types de phrases, registres de langue et types de discours
2 h	Texte 4 : La Fontaine, <u>Les animaux malades de la peste</u>	<i>compréhension générale (les différents discours : le lion, le renard, l'âne/ symbolisme des animaux/ la morale) - une ou deux questions à préparer sur feuille</i>

Total des heures :

Lecture 5 h - Langue 6h30 - **Ecriture 7h+** moments d'écriture en travail à la maison (rédaction des réponses aux questions de lecture)...

Sujet donné lors de l'étape 2 (Rédaction collective en dictée à l'adulte)

X est en général un bon élève mais il lui arrive d'être parfois insolent en cours. Un jour, il exagère. Le professeur, qui était peut-être fatigué, éclate. Raconte la scène et invente le dialogue entre le professeur et l'élève sachant que le professeur qui a perdu son sang froid s'exprime de façon relâchée, alors que l'élève prend un malin plaisir à lui répondre avec correction, voire recherche.

Le devoir comprendra deux parties.

1. L'incident éclate. La situation. Pourquoi ? Comment ?
2. Le dialogue. Montre bien l'opposition entre les deux types de langage. Tu peux aussi parfois par petites touches rendre compte des réactions du reste de la classe.

Rédaction donnée en fin de séquence : Sujet donné au brevet en série technologique à la Réunion en juin 2001, après un extrait du Fantôme de Canterville, D'Oscar Wilde. (la rencontre entre un fantôme et M.Otis, qui va lui demander de huiler ses chaînes.)

Imaginez le petit-déjeuner de la famille Otis le lendemain matin. Vous raconterez la scène en une vingtaine de lignes, en incluant des passages dialogués. (Utilisation du discours direct et indirect.)

Séquence 4 : Nouvelles fantastiques

Etapes	Supports	Activités et objectifs - Dominante
1 – 1H	<u>La main</u> , Maupassant	- <i>Découvrir le thème de la nlle séquence : le fantastique. La fin : explication à cette histoire ?</i> - <i>Récit enchâssé : importance du narrateur témoin de l'histoire.</i>
2 – 2h + 30 minutes de prép à la réd.		Relevé des différents termes utilisés pour désigner la main. <u>Les mots de reprise</u> (ils sont variés, ne sont pas neutres) + 30 minutes de préparation à la rédaction (exercice de réécriture d'un texte en variant les mots de reprise)
3 – 2H	<u>Le chat noir</u> , Edgar Allan Poe	- <i>la compréhension de l'histoire : résumé des étapes du récit à compléter.</i> - <i>les différentes manières de désigner le chat. Le chat : animal maléfique ...</i> - <i>la double interprétation (l'importance du narrateur témoin « alcoolique » crédibilité du narrateur ?)</i>
4 – 2 H : travail du brouillon durant la première heure		Rédaction : écrire un récit fantastique en utilisant des mots de reprise. (Au moins 5 reprises nominales et 3 reprises pronominales pour désigner le personnage principal)

5 1H		Correction de la rédaction – travail sur quelques incorrections syntaxiques relevées.
6 1H30	<u>La main</u>	Dictée + correction
7 1H	<u>La cafetière</u> , Théophile Gautier	- questions à préparer (grd soin à rédaction des réponses) - autres thèmes du fantastique : objet qui s'anime + intrusion des morts dans le monde des vivants + télescopage de deux époques - comment est crée l'atmosphère ? rôle des objets, du décor + des circonstances (le mauvais temps...)
8 1H30		Ecriture: la description. Le rôle des C.C.Lieu Préparation à la rédaction. Description d'un lieu angoissant.
9 2H		<u>Les fonctions dans la phrase simple (L'accord du P. Passé, pour montrer l'intérêt de savoir différencier COD et COI)</u>
10 1H	<u>Le dragon</u> , Ray Bradbury	<i>autre thème du fantastique : le télescopage de deux époques</i>
11 1		Evaluation de langue (10 points sur les fonctions + 10 points sur les mots de reprise)
12 1H30	Apparition, Guy de Maupassant	Ecrire la suite et la fin d'Apparition en insérant un court passage descriptif. (réinvestissement de l'objectif vu dans la séquence 1 : écrire la suite d'un récit)
13 1H		<i>Contrôle de lecture sur 2 nouvelles de Buzzati lues en lecture cursive - soin à apporter à la rédaction des réponses.</i>

Horaire réparti de la manière suivante :

Lecture 6H

Ecriture 6H30

Langue 6H30

Rédaction (Etape 4) :

Vous devez écrire 1) un récit fantastique

2) au passé

3) en utilisant au moins 5 reprises nominales et 3 reprises pronominales différentes pour désigner le même personnage.

Plusieurs sujets au choix :

1. Un matin, un personnage s'aperçoit que son ordinateur s'allume tout seul. Un message s'affiche sur l'écran....

2. Un personnage se promène dans un musée quand tout à coup, les yeux d'un masque africain semblent s'animer et le suivre du regard...

3. Un personnage regarde un film quand tout à coup, un des acteurs lui fait un clin d'œil...

Rédaction : Ecrire la suite d'une nouvelle fantastique. *Apparition* de Guy de Maupassant.

Le narrateur, un vieux marquis de quatre-vingt-deux ans, raconte un fait surnaturel qui lui est arrivé cinquante-six ans plus tôt : un ami l'a envoyé récupérer des papiers dans le secrétaire de sa chambre ; sa femme est morte dans cette chambre cinq ans avant et depuis, il n'est jamais retourné au manoir où ils habitaient. Le narrateur se rend au château et malgré l'avertissement du vieux domestique, il va dans la chambre.

« Je traversai d'abord la cuisine, puis deux petites pièces que cet homme habitait avec sa femme. Je franchis ensuite un grand vestibule. Je montai l'escalier et je reconnus la porte indiquée par mon ami. Je l'ouvris sans peine et entrai.

L'appartement était tellement sombre que je n'y distinguai rien d'abord. Je m'arrêtai, saisi par cette odeur moisie et fade des pièces inhabitées et condamnées, des chambres mortes. Puis, peu à peu, mes yeux s'habituaient à l'obscurité, et je vis assez nettement une grande pièce en désordre, avec un lit sans draps, mais gardant ses matelas et ses oreillers, dont l'un portait l'empreinte profonde d'un coude ou d'une tête comme si on venait de se poser dessus. »

Vous allez faire la suite de ce texte en respectant la narration à la première personne et les temps utilisés dans le texte (passé simple et imparfait).

Vous décrirez d'abord la pièce en insistant sur son côté inquiétant et étrange : elle est abandonnée depuis cinq ans et pourtant elle porte encore les marques de la vie passée.

Vous devez décrire l'ensemble de la chambre et plus particulièrement un objet surprenant.

Vous devez utiliser le vocabulaire des impressions et les verbes de perception vus dans les séances précédentes.

Il doit se passer quelque chose de vraiment bizarre, de surnaturel, mais le lecteur doit rester un peu dans le doute : il doit y avoir deux interprétations possibles.

B- La conduite des activités d'écriture

Le principe de base que je me suis véritablement efforcée de suivre est la répartition de l'horaire de français en tiers temps : sur une séquence, un tiers du temps était consacré aux activités de lecture, un tiers aux activités d'étude de la langue et un tiers aux activités d'écriture. Cette répartition se faisait sur l'échelle de la séquence.

Ce temps consacré aux activités d'écriture n'était pas un temps de « rédactions ». Il pouvait être consacré à des rédactions certes, mais aussi à des exercices pouvant aider l'élève pour tel ou tel objectif lié à l'écrit. A chaque fois que les élèves écrivaient, ils n'avaient pas forcément une note « sanction » à l'arrivée. (J'ai tout de même procédé à plus de rédactions notées que les autres années : ainsi de septembre à avril, les élèves ont eu 8 rédactions notées. C'est le manque de temps qui m'a amenée à ne pas en faire davantage, temps en classe mais aussi temps de correction car à chaque fois, je procédais à une double correction *cf. partie 4 : langue et écriture*).

Faire écrire les élèves de façon « fréquente » a banalisé l'exercice qui est devenu habituel et non plus le pensum que l'on fait de temps en temps pour obtenir une note-sanction. Les élèves, très vite, n'ont plus rechigné devant l'exercice d'autant que certains se sont sentis encouragés par les progrès qu'ils faisaient. Leur écrit s'est comme « libéré » et tous ont semblé très vite avoir plus de facilités pour écrire.

Savoir rédiger une réponse à une question

En début d'année, j'ai travaillé d'une manière plus approfondie que les autres années la méthode pour répondre correctement à une question. J'ai notamment utilisé un diaporama. (L'utilisation du vidéoprojecteur avait un double intérêt : tout d'abord, même s'il ne s'agit pas d'un rôle véritablement pédagogique, les élèves, et particulièrement les élèves de ZEP, ont une certaine fascination pour l'image, l'écran et ils étaient très attentifs. D'autre part, le diaporama permettait des temps d'arrêt utilisés par les élèves pour répondre sur leur cahier avant d'avoir la réponse. Chaque élève a véritablement participé et cette séance a été un vrai succès.) Je projetais aux élèves une question et une réponse incorrecte (il ne s'agissait pas uniquement de questions de français). Ils devaient trouver pourquoi la réponse proposée ne convenait pas puis proposer une correction. (La plupart des réponses ne convenaient pas parce qu'elles n'étaient pas assez rédigées.) Ensuite, je leur ai projeté plusieurs questions de lecture qu'ils ont dû classer en trois groupes : « On te demande de citer le texte, d'expliquer le texte, d'expliquer le texte en le citant ». Au terme de la séance, j'ai distribué une fiche-bilan. (Cf ci-dessous.)

Dans les contrôles de lecture qui ont suivi, j'ai accordé des points de bonus aux élèves qui soignaient particulièrement la rédaction de leurs réponses, ou j'avais prévu dans le barème des points pour la rédaction des réponses.

Lors de rédactions, j'ai également apporté mon aide aux élèves dans un travail de « brouillon dirigé » : ainsi, sur un travail de deux heures, je leur laissais la possibilité, s'ils le souhaitaient de venir me voir avec leur brouillon pour que je puisse les conseiller. A eux ensuite de rédiger la version finale.

J'ai essayé autant que possible de prolonger les éléments vus en grammaire par des exercices d'écriture pour montrer aux élèves l'utilité de tel ou tel point, comme par exemple l'utilisation des mots de reprises ou la différence entre énoncé ancré / coupé de la situation (cette leçon n'a évidemment été traitée que pour enrichir l'écriture et éviter les incohérences dans les emplois des temps, comme l'intrusion du passé composé dans un récit au passé.)

Exercices d'écriture :

Choisis un procédé de reprise nominale pour chacun des mots en gras et emploie-les dans une phrase qui sera la suite logique de la phrase donnée.

1. Je vis apparaître **un marin**.
2. IL avait commis de nombreux **crimes**.
3. La **pénombre** emplissait la pièce.
4. Il déposa soigneusement ses **habits** sur une chaise.
5. Sur son épaule, on distinguait une **marque** laissée par une balle.

Utilise ces reprises nominales dans l'ordre et rédige un court récit.

1. **premier personnage** : une silhouette – une femme – cette femme – la vieille – l'abominable créature.
2. **deuxième personnage** : Louise – cette femme – la détective – la perspicace créature – l'enquêtrice.

Exercice d'écriture :

- a. Imaginez un petit texte rédigé à la première personne et utilisant les mots suivants : *hier, dans quelques jours, ici, près de chez moi*. Vous utiliserez le présent, le passé composé et le futur.
- b. Récrivez la même histoire en utilisant la troisième personne (indiquez le nom des personnages si besoin) et le passé simple comme temps dominant. Les mots de la consigne a devront être modifiés.

J'ai consacré beaucoup de temps aux corrections des rédactions, ne me contentant pas de souligner ou barrer mais essayant de mettre des annotations précises : pour les points qui me paraissaient importants, je rédigeais, rédaction après rédaction, les mêmes annotations dans la marge : « il faut dégager les différentes étapes du récit et faire des paragraphes », « évite le passé composé dans un récit au passé mais utilise l'imparfait et le passé simple »... C'était souvent fastidieux, je me répétais beaucoup mais le « harcèlement » souvent a fini par porter ses fruits ...

3. La question de l'invention

J'avoue m'être trouvée assez démunie pour aborder cet aspect de l'enseignement de l'écriture. J'ai essayé de faire sentir aux élèves le côté stéréotypé de certains choix narratifs qu'ils avaient faits lors de la correction des rédactions. Lors de ces séances de corrections, j'ai aussi tenté, le plus souvent possible de valoriser des élèves plus en difficultés, qui pouvaient écrire avec des erreurs orthographiques, des problèmes importants en correction de la langue mais qui avaient su avoir des idées plus originales, plus pertinentes que les autres. J'ai essayé lors de séances de dictée à l'adulte de leur montrer qu'un « possible » narratif était plus intéressant qu'un autre. C'est l'aspect du travail de cette année où j'estime avoir le moins réussi la mission qui m'était confiée.

Lors d'exercices d'écriture, j'ai tenté de leur faire sentir les différences et les richesses d'un texte à l'autre, comme dans l'exercice suivant où les élèves devaient retravailler un texte de Boris Vian en travaillant sur les verbes introducteurs du dialogue et leur enrichissement. Lors de sa correction, la plupart des élèves ont lu aux autres leur production et j'ai également proposé la mienne.

Mort d'une souris triste.

Une souris décide d'en finir et demande l'aide du chat...

« Alors, dit le chat, si c'est comme ça je veux bien te rendre ce service, mais je ne sais pas pourquoi je dis « si c'est comme ça », parce que je ne comprends pas du tout.

- Tu es bien bon, dit la souris.
- Mets ta tête dans ma gueule, dit le chat, et attends.
- Ca peut durer longtemps ? demanda la souris.
- Le temps que quelqu'un me marche sur la queue, dit le chat ; il me faut un réflexe rapide. Mais je la laisserai dépasser, n'aie pas peur. »

La souris écarta les mâchoires du chat et fourra sa tête entre les dents aiguës. Elle la retira presque aussitôt.

« Dis donc, dit-elle, tu as mangé du requin, ce matin ?

- Ecoute, dit le chat, si ça ne te plaît pas, tu peux t'en aller. Moi, ce truc là, ça m'assomme. Tu te débrouilleras toute seule. »

Il paraissait fâché.

« Ne te vexes pas », dit la souris.

Elle ferma ses petits yeux noirs et replaça sa tête en position. Le chat laissa reposer avec précaution ses canines acérées sur le cou doux et gris. (...) Il venait en chantant, onze petites filles aveugles de l'orphelinat de Jules l'Apostolique.

Boris Vian, *l'Écume des jours*.

Boris Vian utilise le verbe dire pour donner au dialogue une neutralité voulue. Rendez le dialogue plus émouvant en

a) remplaçant dire par des verbes plus précis

b) en enrichissant les verbes introducteurs.

J'ai également tenté de susciter leur « invention » en leur donnant parfois en rédaction toute la trame narrative : l'histoire était imposée ; à eux d'en faire un récit réussi. Exemple de sujet donné (dans une séquence sur la Vénus d'Ille dont l'un des objectifs était l'écriture du portrait)

Écrire un récit à la première personne et au passé.

Au XIX^e, un soir de tempête, un voyageur égaré (le narrateur) trouve refuge dans un manoir isolé. Racontez son arrivée au manoir. Votre récit devra comporter un portrait de l'hôte qui l'accueille : un homme mystérieux qui se révélera être un vampire.

Lors de la correction, je leur ai lu plusieurs devoirs pour leur montrer la différence entre les textes alors que le scénario était le même.

De plus, pour enrichir un récit, la question du vocabulaire est essentielle : à chaque texte étudié en lecture, j'ai choisi quelques mots que les élèves ont notés dans un répertoire. L'objectif n'était pas tant un travail sur l'explicitation du sens qu'un travail sur le mot : sa formation, les mots de la même famille, les synonymes (pour montrer que deux synonymes n'ont jamais le même sens mais offrent des variations subtiles mais importantes). Certains élèves ont su intégrer ce vocabulaire (mais pas tous...) et le réutiliser lors de leurs rédactions. Par contre, la plupart des élèves ont compris l'importance du choix de leurs mots et quand ils rédigeaient leurs rédactions, il n'était pas rare qu'ils me questionnent sur le sens précis d'un mot, cherchant à mettre le mot adéquat pour ce qu'ils voulaient dire.

4. Langue et écriture

Pour essayer de faire progresser mes élèves en correction de la langue, j'ai procédé pour chaque rédaction notée à une double correction : Je corrigeais une première fois les rédactions en codant les fautes d'orthographe, en indiquant les erreurs de syntaxe, les erreurs d'emploi des temps, les répétitions, les incohérences... Je rendais les rédactions et chaque élève avait quelques jours pour me la rendre corrigée : selon mes indications, chaque élève devait, soit corriger directement sur sa copie (s'il avait commis peu d'erreurs) et il pouvait obtenir un bonus à sa note, soit la recopier

intégralement en la corrigeant et il obtenait une note de correction sur 5 points. De plus, j'avais établi pour chaque élève une liste de mots-contrat : je leur signalais à chaque rédaction quelques erreurs d'orthographe lexicale que je ne voulais plus leur voir commettre. Chaque élève a ainsi établi une liste de mots dont l'orthographe était à retenir absolument (sous peine de se voir retenir 2 points à la deuxième utilisation erronée après leur avoir fait noter dans leur liste.) Au début de l'année, j'avais aussi distribué une fiche de correction aux élèves sur le modèle de celle utilisée par Marie- Claude Graff (cf. recherche-action sur l'orthographe en 6° réalisée en 2004 et disponible sur le site de l'académie d'Aix-Marseille) : en plus de la correction de sa rédaction, chaque élève devait travailler plus particulièrement sur deux points de langue qui lui posaient particulièrement problème. Mais je dois avouer ne pas avoir tenu ce pari sur l'année. Déjà, corriger deux fois les rédactions prenait beaucoup de temps.

COMMENT CORRIGER SES FAUTES D'ORTHOGRAPHE ?

- Corrigez chaque faute grâce au guide de correction ci-dessous.
- Votre correction sera vérifiée et pourra augmenter votre note.
- Effectuez les tâches demandées dans la colonne 3 (comment les corriger) pour les deux types de fautes indiquées sur votre copie.

TYPES DE FAUTES	EXPLICATION	COMMENT LES CORRIGER ?
L : erreur lexicale	Un mot est mal orthographié Ex : <i>un tapit</i> au lieu de <i>un tapis</i>	1) Je cherche 2 ou 3 mots de la même famille à l'aide du dictionnaire . 2) Je recopie le mot 5 fois sur ma copie.
C : erreur de conjugaison PP : erreur sur le participe passé	Un verbe est mal conjugué (erreur de temps, de terminaison ...) Ex : <i>nous mangeront</i> au lieu de <i>mangerons</i> . (futur)	1) Je donne l'infinitif du verbe. 2) J'indique le temps auquel devait être le verbe. 3) Je conjugue entièrement le verbe en m'aidant d'un tableau de conjugaison ou du Bescherelle . 4) Je recherche la leçon sur ce temps dans mon manuel et je fais un exercice d'entraînement.
E/ER	Vous avez confondu deux terminaisons verbales en é (<i>é/er/ais/ait...</i>)	1) je donne l'infinitif du verbe 2) je donne le truc qui aurait pu éviter l'erreur. 3) je fais un exercice d'entraînement.
H : erreur sur des homophones.	Vous avez confondu 2 mots qui se prononcent de la même façon mais qui ne s'écrivent pas pareil. Ex : ou à la place de où	1) Je donne la règle ou le truc qui permet de différencier les 2 formes. 2) Je fais un exercice pour vérifier que j'ai compris.
Ac. : erreur sur les accords	Un accord dans la phrase est mal fait : - verbe / sujet - adjectif / nom - déterminant / nom .. Ex : <i>Il vit un chien noire.</i> (au lieu de noir)	Je réécris correctement la phrase et je souligne le mot qui m'a permis de faire correctement l'accord.
P. : erreur de ponctuation	Un signe de ponctuation a été oublié, ajouté ou confondu avec un autre.	

J'ai également, lors de séances de corrections de rédactions, travaillé sur des « erreurs » trouvées dans les copies.

Exemple de document distribué aux élèves : (extraits de leurs copies)

Dans les extraits suivants, souligne au crayon les passages incorrects, puis essaye de proposer une correction.

N° 1 « Je cherchais la calèche, celui qu'on m'avait indiqué de prendre »

N° 2 « J'aperçus un manoir. Je me précipitai pour m'y rendre en espérant que je pouvais y trouver quelqu'un. »

N° 3 « Son nez difforme, qui ressemblait à celui d'un rat et d'un chien mélangé »

N° 4 « Je terminais ma visite, des toiles d'araignées qui se trouvaient de partout. »

N° 5 « Je lui demandais pourquoi faisait-il si sombre. »

N° 6 « Cet homme, très élancé, et plutôt mince, qui donnait l'impression d'avoir la tête plus lourde que le corps, et aux épaules très larges qui se couvraient derrière une cape longue et noire. »

N° 7 « Son visage, d'une extrême blancheur, allait bien avec sa chemise blanche, qui, au dessous de son col, une cravate rouge comme la couleur de sa bouche, nouée d'une manière très particulière. »

N° 8 « Tellement que sa cape était longue, on apercevait que ses mains. »

N° 9 « Ils (ses cheveux) étaient bruns, crépus que je me demandais s'il se peignait au moins. »

N° 10 « Ses oreilles étaient aussi pointues comme j'en avais jamais vu »

N° 11 « Son visage ovale au nez droit et long. A la chevelure très noire que l'on dirait du charbon pur. »

N° 12 « Beaucoup d'objets qui recouvraient le sol, je me demandais où menait cette porte avec l'inscription. »

N° 13 « Son visage était comme la forme d'un losange, ses cheveux qui retombaient sur ses épaules. »

5. Bilan

Lors de la correction des évaluations d'avril, j'ai ressenti parfois un immense sentiment de frustration mêlé à la satisfaction. En effet, certains de mes élèves ont réalisé d'énormes efforts, notamment pour la rédaction de la description du personnage mais les grilles d'évaluation me paraissaient refléter bien imparfaitement ces progrès. En effet, un élève qui avait fait 10 lignes de portrait pouvait être codé 1 à l'item tout comme l'élève qui avait rédigé deux lignes de portrait.

De plus, j'avais consacré beaucoup de temps et d'efforts à la conduite des activités d'écriture et certaines maladroites ou « échecs » de mes élèves, même partiels, m'avaient un peu découragée car j'aurais voulu aboutir à des résultats meilleurs mais c'est en regardant les résultats chiffrés que j'ai réellement perçu leurs progrès.

En narration :

MATERIALITE DU DEVOIR ET RESPECT DU SUJET	1. production d'un récit	1 – production de 25 lignes environ 79,1% → 95,4 %
	2. lisibilité	1 – lettres bien formées et bien attachées 87,5 % → 86,3 9 – écriture illisible, ou nécessitant un effort important 12,5 % → 13,6 %
	3. respect du sujet	1 – récit / passage descriptif, dialogue et expression des sentiments 20,8 % → 68,1% 2 – récit qui ne respecte que 2 des 3 consignes 22,7 % 8 – récit qui ne respecte qu'une des 3 consignes 9 – non respect des consignes

	4. mise en page	1 – mise en page en paragraphes pertinente 25 % → 95,4 % 8 – organisation non pertinente des paragraphes 4,1 % → 4,5 % 9 – absence de mise en page 70,8%
	5. progression narrative	1 – narration qui suit un ordre intelligible 87,5 % → 100 % 8 – narration qui présente des ruptures gênant la compréhension 12,5 % 9 – absence de progression narrative

	6. cohérence des substituts	1 – emploi sans ambiguïté des substituts 9 – la compréhension est gênée par l'ambiguïté de certains substituts	95,8 % → 100 % 4,1 %
	7. cohérence énonciative	1 – emploi de la première personne du début à la fin. 8 – emploi de la troisième personne. 9 – changement de personne en cours de récit.	91,6 % → 86,3 % 4,1 % → 13,6 % 4,1 %
	8. cohérence dans l'emploi des temps	1 – emploi d'un système temporel cohérent 5 – intrusion du passé composé dans le système du récit 9 – confusion nette entre les deux systèmes temporels	29,1 % → 90,9 % 58,3 % → 4,5 % 12,5 % → 4,5 %

La mise en paragraphes est un objectif atteint par la quasi-totalité des élèves ; les récits sont organisés. La cohérence dans l'emploi des temps est également assurée : en avril, je n'ai quasiment plus trouvé de passé composé mais les élèves ont su alterner l'imparfait et le passé simple à bon escient, usant pourtant de présent et de passé composé dans les parties dialoguées : ils semblent avoir saisi parfaitement les deux systèmes de temps à force de devoir les utiliser dans leurs récits.

INVENTION	9. création d'un personnage	1 – le personnage est original 9 – le personnage est stéréotypé.	26% → 45,4 % 74 % → 54,5 %
	10. richesse de la description (1)	1 – bonne utilisation des expansions du nom 8 – utilisation seulement d'adjectifs 9 – peu ou pas d'expansions	8,3 % → 77,2 % 20,8 % → 13,6 % 70,8 % → 9 %
	11. richesse de la description (2)	1 – verbes variés 9 – verbes « être » et « avoir » répétés 0 – production txte tp court pour être évalué / absence de description	4,3 % → 45,4 % 39,1 % → 54,5 % 56,5 %
	12. paroles des personnages	1 – échanges de paroles 8 – échanges de paroles inefficaces 9 – aucun échange de paroles	33,3 % → 68,1 % 45,8 % → 13,6 % 20,8 % → 18,1 %
	13. lexique	1 – emploi d'un vocabulaire varié et pertinent 9 – emploi d'un vocabulaire répétitif et stéréotypé	33,3 % → 63,6 % 66,6 % → 36,3 %
	14. syntaxe variée	1 – variété des constructions syntaxiques (phrases simples et complexes, types et formes de phrases ...) 9 – absence de variété	70,8 % → 100 % 29,1 %
	15. variété des substituts	1 – emploi de substituts lexicaux variés 9 – pauvreté ou absence de substituts	20,8 % → 45,4 % 79,1 % → 54,5 %
	16. nuances du propos	1 – emploi de modalisateurs 9 – non emploi ou rareté des modalisateurs 0 – production d'un texte trop court pour être évalué	16,6 % → 27,2 83,3 % → 72,7

Un des progrès les plus remarquables réalisés par les élèves concerne la description : tous ont dressé le portrait d'un des parents voire des deux parents ; leur texte descriptif était travaillé, d'une longueur somme toute assez conséquente ; ils ont véritablement fait des efforts pour varier les verbes, utiliser des expansions du nom variées et même des comparaisons, parfois malhabiles il est vrai ...Ce portrait contrastait avec leurs productions de septembre.

Les extraits suivants ne sont nullement retranscrits ci-dessous en raison de leur « caractère idéal » : ils ne sont pas parfaits, loin de là, ils conservent un caractère maladroit, lourd, malhabile, mais ils sont là pour témoigner du progrès réalisé en quelques mois. (L'orthographe a été corrigée quand c'était nécessaire)

Dans la colonne « septembre » j'ai retranscrit toutes les notations descriptives que j'ai pu trouver dans la copie de l'élève, alors que dans la colonne avril, j'ai retranscrit des extraits mais je les ai sélectionnés car dans la copie de l'élève, il pouvait y avoir encore plus de portrait.

Extraits de copies d'élèves : passage descriptif En septembre	Extraits de copies d'élèves : passage descriptif En avril
Sabrina I. (une bonne élève (T1 : 14) mais en difficultés en rédaction au début de l'année ; elle obtenait 12 pour ses premières rédactions.) « il était d'un costume très élégant, une chemise blanche et bleue assortie avec sa cravate. »	« Madame Gozelin était une belle femme, jeune et mince. Elle semblait être d'un bon niveau professionnel car elle possédait une élégante robe beige assortie à ses chaussures à talon beiges également. Ses cheveux châtain étaient magnifiquement attachés en queue de cheval. Ses lunettes fines et transparentes reflétaient avec élégance ses yeux vert pomme. Son nez

	légèrement pointu lui donnait un air de gentillesse irréprochable qui était bien le cas. »
Mélanie G. (une bonne élève T1 – 14) « un homme qui avait des lunettes et qui s'était rasé de près »	« Celle-ci était grande et mince. Sa peau était pâle et nette. Les cheveux qui ornaient sa tête ressemblaient à un soleil à cause de leur couleur. Des yeux bleus et en amande ressortaient sur son visage comme l'émeraude sur son annulaire. Une bouche fine de couleur rouge lui permettait d'embrasser son fils. Elle semblait être très gentille avec son fils et là elle dit avec élégance réajustant son tailleur bleu »
Loubna M. (une élève aux résultats moyens – T1 : 11) Aucun portrait.	« De longs cheveux blonds et ondulés tombaient sur ses épaules. Sous sa frange courte et blonde se cachaient de beaux et luisants yeux bleus arrondis par de longs cils maquillés et des sourcils épilés d'une manière particulière. Plusieurs grains de beauté recouvraient ses joues blanches et son nez aquilin la rendait d'autant plus belle. »
Sylvie A. (une très bonne élève) – T1 : 17 Pas de portrait véritable hormis « elle avait l'air méprisante et orgueilleuse »	« Même s'il ne possédait pas une très belle silhouette, le père de Thierry possédait un très grand sens de l'humour. Ses cheveux noirs se trouvaient très bien coiffés. Ses yeux noirs et ses joues roses ressemblaient à ceux d'un enfant. Mais sa moustache en forme de V faisait ressortir son côté sérieux. »
Moidjoumoi A. (une élève en difficulté en français – T1 : 11 car elle est sérieuse et travaille beaucoup) « J'étais assis à côté d'une personne de physique très belle et de moral très gentille. »	« Il était grand, musclé, heureux, toujours avec sa petite pointe de sourire luxueux qui se voyait sur son visage. Le nez long et droit s'apercevait de loin. Ses yeux bleus et ronds ne s'arrêtaient jamais de cligner. Ses cheveux bouclés et bien coiffés chaviraient les gens. »
Sarah G. (une bonne élève T1 : 15, sérieuse mais qui avaient des difficultés en rédaction en début d'année et avait du mal à dépasser le 12) Pas de portrait à part « ses yeux d'un bleu océanique » et « il était si beau et si gentil »	« La mère de Thierry était incroyablement séduisante. Sa silhouette longiligne la disait ballerine dans le temps. Son teint de porcelaine lui donnait l'air d'être un ange. Son front dégagé précédait des yeux verts et jaunâtres. Son petit nez rond et suivi de sa bouche pulpeuse la rendait amusante. Tout cela était encadré d'un dégradé de cheveux noir charbon. D'après Thierry, elle était amusante et joviale à ses heures perdues. »
Lucie A. (une bonne élève) T1 : 14,5 « Elle était jolie avec des yeux noisette étincelants et des cheveux châains très bien attachés »	« L'homme était grand et ventripotent, ses épaules aussi carrées qu'un cube. Son visage semblait nu car il n'avait plus de cheveux sur la tête. Des yeux exorbitants fixaient Alexis et son nez avait pour forme un bec d'aigle. »
Sofiène (T1 : 8,8 – élève qui ne travaille pas beaucoup et a d'énormes difficultés en orthographe) Aucun portrait – (De toute façon, c'est une copie totalement hors sujet)	Le sujet est bien respecté en avril... « La maman de Thierry était plutôt blonde platine, avec un sourire surnois. Elle avait des yeux marron, avec un nez plutôt court (...) Cette créature plutôt charmante possédait des joues un peu creuses et des lèvres plutôt pulpeuses et un

	menton plutôt parfait. Sa chevelure était longue, en dégradé et resplendissante comme si elle était mannequin. Alexis eut le sentiment qu'elle était la maman parfaite et il eut même la pensée de comparer sa maman à la sienne. »
--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

L'emploi de substituts lexicaux variés est à retravailler pour un peu de plus de 50 % des élèves mais certains ont tout à fait saisi la richesse de mots de reprises tels que ceux que j'ai trouvés dans les évaluations d'avril :

- dans la copie de Sabrina I. pour désigner Alexis « le jeune russe », « son ami ».
- dans la copie de Sylvie A. pour désigner Alexis : le jeune russe », « l'inconnu », « le jeune invité » ou pour désigner la mère de famille « sa mère », « la maîtresse des lieux », « la cuisinière heureuse » « son hôte »
- dans la copie de Sara A. (élève en difficulté) (moyenne T.1 : 8,9) « l'enfant d'émigrés » « l'enfant russe » « le pauvre Alexis ».

CORRECTION DE LA LANGUE	17. syntaxe	1 – correction syntaxique (moins de 3 erreurs syntaxiques) 9 – plus de 3 erreurs syntaxiques	54,1 % → 90,9 % 45,8 % → 9
	18. ponctuation	1 – ponctuation forte correcte 9 – ponctuation forte incorrecte ou inexistante	54,1 % → 100 45,8 %
	19. orthographe grammaticale	1 – orthographe grammaticale correcte (moins de 8 erreurs) 9 – orthographe grammaticale incorrecte	8,3 % → 22,7 % 91,6 % → 77,2 %
	20. orthographe lexicale	1 – orthographe lexicale correcte (moins de 8 erreurs) 9 – orthographe lexicale incorrecte	58,3 % → 63,6 % 41,6 % → 36,3 %
	21. graphie/phonie et segmentation des mots	1 – pas d'erreur 9 – trop d'erreurs	66,6 % → 95,4 33,3 % → 4,5
	22. dialogue (si présence d'un dialogue au discours direct)	1 – dialogue correctement introduit, ponctué et mis en page 9 – introduction, mise en page et ponctuation incorrectes 0 – production d'un texte trop court pour être évalué	46,6 % - 81,8 % 53,3 %

En ce qui concerne la correction de la langue, je reste déçue car les chiffres me paraissent donner une image imparfaite de la réalité : certes, mes élèves ont encore bien des soucis avec l'orthographe grammaticale mais ils ont progressé et ces progrès ne sont pas reflétés forcément dans les chiffres puisque nous avons fixé un nombre de fautes à ne pas dépasser pour être codé 1 : or, certains ont rédigé des récits conséquents et ils ont dépassé les huit fautes mais en faisant tellement moins d'erreurs qu'en septembre...

En ce qui concerne le dialogue, en septembre, les pourcentages ont été calculés par rapport au nombre d'élèves qui avaient écrit un dialogue alors qu'en avril, puisque c'était un des objectifs du sujet, ce pourcentage a été calculé par rapport à l'ensemble des élèves ce qui traduit imparfaitement le progrès réalisé : en effet, en septembre, sur les 15 élèves qui avaient rédigé un dialogue 8 ne savaient pas le faire. Mais en avril, tous les élèves qui ont écrit un dialogue, et ils étaient 18, l'ont réussi. Les élèves ont beaucoup progressé dans la rédaction de leur dialogue : l'item 22 devait être codé 1 si le dialogue était correctement introduit, ponctué et mis en page. Pourtant, quelle différence entre certains dialogues « codés 1 » : je suis satisfaite de constater qu'après notre travail et nos efforts portés sur cet objectif, les élèves tentent d'utiliser des verbes introducteurs variés et même les enrichissent de précisions sur les gestes ou les intonations de leurs personnages.

Résultats obtenus dans les établissements de ZEP (les chiffres indiqués sont les scores de réussite aux items (i.e. le pourcentage d'items codés 1 (réussite totale) ou 2 (réussite partielle)).

Champs de compétences	N° items	Collège Belle-de-mai Collège acteur		Collège Jules Ferry Collège acteur		Collège Massenet Collège témoin	
		Sept.	avril	Sept.	avril	Sept.	avril
Matérialité de la production et respect des consignes	1	79,1	95,4	48	100	42,1	81,2
	2	87,5	86,3	100	100	94,7	81,2
	3	41,6	90,8	72	80	52,5	81,2
	<i>S/total</i>	69,4	90,8	73,3	93,3	63,1	81,2
Cohérence	4	25	95,4	28	56	15,7	18,7
	5	87,5	100	76	100	84,2	93,7
	6	95,8	100	84	88	100	87,5
	7	91,6	86,3	100	80	100	81,2
	8	29,1	90,9	44	68	68,4	43,7
	<i>S/total</i>	65,8	94,5	66,4	78,4	73,6	64,9
Invention	9	26	45,4	24	24	15,7	37,5
	10	8,3	77,2	0	20	5,2	12,5
	11	4,3	45,4	8	12	0	0
	12	33,3	68,1	28	24	21	31,2
	13	33,3	63,6	8	32	5,2	18,7
	14	70,8	100	20	24	10,5	18,7
	15	20,8	45,4	0	100	5,2	6,2
	16	16,6	27,2	32	24	0	0
	<i>S/total</i>	26,6	59	15	32,5	7,8	15,6
Correction	17	54,1	90,9	64	92	63,1	62,5
	18	54,1	100	76	92	89,4	56,2
	19	8,3	22,7	0	48	10,5	12,5
	20	58,3	63,6	76	72	89,4	62,5
	21	66,6	95,4	80	100	100	81,2
	22		81,8		76		31,2
	<i>S/total</i>	48,3	75,7	59,2	80	70,5	51
Toutes compétences		47,2	76	46	64,1	46,2	45,4

La question de compréhension

Item 1 : La réponse est entièrement rédigée – 100 % des élèves réussissent cet item. (95, 8 en septembre)

Item 2 : Justification de la réponse

- l'élève fait référence au texte et l'interprète - 90,9 % des élèves réussissent cet item. (58,3% en septembre)

- l'élève interprète le texte sans s'y référer explicitement - 9 % des élèves réussissent cet item. (25 % en septembre.)

Item 3 : Le sentiment proposé est pertinent - 86, 3 % d'élèves trouvent le bon sentiment (contre 54,1 % en septembre.)

Item 4 : Nominalisation du sentiment - 100 % de réussite à cet item. (62,5 % en septembre)

Item 5 : Syntaxe – L'élève construit un raisonnement au moyen d'outils linguistiques adaptés 95,4 % de réussite à cet item (83,3 % en septembre)

Item 6 : Langue correcte - 90,9 % de réussite à cet item. (66,6 % en septembre)

Les élèves ont réussi cet exercice puisque le taux de réussite global est arrivé à 95,4 pour l'ensemble de l'exercice. (contre 74, 2 en septembre).

J'ai parfois connu des périodes de découragement cette année, ne sachant plus très bien quelle priorité je devais choisir devant l'ampleur de la tâche. J'avais le sentiment de devoir me battre sur tous les fronts : réussir un devoir en écriture sollicite tellement de compétences... J'ai passé beaucoup de temps à marteler toujours les mêmes conseils : sur l'écriture du dialogue, la correction de la langue, la

cohérence énonciative et temporelle, la mise en paragraphe... En corrigeant les copies d'avril, j'étais parfois déçue mais pour rédiger cette synthèse, je me suis replongée dans les copies de septembre et la comparaison fut très réconfortante : Tous les élèves ont progressé mais d'une manière variable. Pour certains, les progrès furent moindres que pour d'autres qui ont progressé d'une manière spectaculaire. D'une manière générale, ceux qui ont le plus progressé sont les élèves les plus motivés et les plus « travailleurs » mais pas forcément les meilleurs élèves.

Je suis satisfaite des progrès de nombre de mes élèves. Mais je reste persuadée qu'ils auraient pu faire mieux avec plus de 4 h de français par semaine, qui me semble un horaire insuffisant. Je n'ai pas été, je trouve, très innovante dans ma manière d'enseigner et je suis cependant encouragée par les résultats de cette recherche : travailler l'écriture avec les élèves de manière très récurrente parvient à les faire progresser de manière rapide, de septembre à avril. Loin de moi l'idée de rejeter une quelconque part de responsabilités sur mes collègues : j'ai moi aussi modifié ma manière de travailler car je n'ai jamais tant fait écrire les élèves que cette année mais qu'en serait-il si ils avaient consacré un tiers de l'horaire de français à cette activité depuis la sixième ? En tant que professeurs de lettres, nous sommes souvent des amoureux de la littérature, de la lecture sous toutes ses formes et nous sommes instinctivement portés à transmettre cet amour des textes, à y consacrer beaucoup de temps avec parfois la pensée naïve que les élèves, par imitation, imprégnation sauront écrire. Mais c'est en écrivant qu'ils sauront écrire. Et c'est en écrivant qu'ils pourront sans doute aussi mieux lire.

Laurence Argentin, professeur de lettres classiques au collège de la Belle-de-Mai à Marseille

Expérience menée au collège Marie Mauron de Pertuis

1. La situation de la classe

a. Les constats de début d'année

Il s'agit d'une classe de 4° composée de 22 élèves, dont 15 garçons. Les élèves reçoivent 4 heures de français par semaine. (deux séances d'une heure, une de deux heures consécutives)

Malgré un effectif léger, la classe pose des problèmes de discipline dès le début de l'année, dans l'ensemble des cours, s'aggravant pour l'un d'eux dans les derniers mois. J'ai donc affaire à un groupe d'élèves peu motivés voire provocateurs, en refus d'apprentissage, qui « étouffe » ou « écrase » un groupe plus scolaire mais plus passif. Il s'agit donc non seulement de travailler autrement l'écrit en appliquant le principe du 1/3 temps mais aussi de réfléchir à la façon dont l'écriture peut remobiliser certains élèves et leur permettre de s'exprimer autrement que par le refus ou la provocation. Ceci ne m'apparaît pas du tout comme un pari impossible, bien au contraire car dès le début, ces élèves qui rebutent à participer de façon constructive aux analyses de texte, aux activités de grammaire, qui ne respectent pas ou mal les règles de la vie de la classe, se mettent beaucoup plus facilement au travail quand il s'agit d'écrire. En effet, placés seuls face à leurs feuilles, ils ne sont plus en situation de « parader » face à un groupe pour être à la hauteur de l'image de cancre dans laquelle certains se sont enfermés. Il faut souligner que ces élèves écrivent, sans respecter le sujet, mais écrivent sans rechigner des productions conséquentes. Ceci est rendu certainement possible car ce sont des élèves dont le comportement face aux adultes pose problème mais dont le niveau scolaire n'est pas si problématique. Il s'agit plus d'un refus de rentrer dans un moule scolaire que de lacunes insurmontables.

Les premières évaluations confirment cette impression puisque 20 élèves sur 22 produisent un récit de plus de 20 lignes, et même de quatre pages ou plus pour une douzaine d'entre eux. En revanche seuls 6 respectent l'ensemble des consignes du sujet. Leur texte possède une certaine cohérence au niveau de l'énonciation, au niveau des substituts pronominaux. La progression du récit est logique sauf pour 5 élèves qui passent du « coq à l'âne » ou développent des passages incohérents. Ecrire n'occasionne donc pas de blocage ou de refus dans cette classe.

En revanche, écrire en « réfléchissant », en se relisant, semble plus problématique. La moitié des élèves mélange par exemple les systèmes temporels ; dix d'entre eux ne maîtrisent pas la ponctuation forte et 8 commettent de grosses fautes syntaxiques. Seuls 6 sur 22 emploient un lexique adapté et varié : on note beaucoup de répétitions et l'utilisation d'un langage familier. Mais c'est encore plus au niveau du contenu que les rédactions laissent à désirer. Les élèves font des récits très longs, avec des redites ou des passages hors-sujet. Par exemple, un élève va consacrer une feuille double à raconter ses vacances, pour arriver enfin au dernier paragraphe à la rencontre qui constituait le nœud du sujet et dont il bâclera le traitement en quelques lignes. Une autre va faire une digression sur sa passion la danse et son spectacle, et ne parler que très vaguement que d'un danseur qu'elle a croisé. On a l'impression d'être en face d'une écriture fleuve, sans réflexion, où on écrit encore et encore sans se demander si cela correspond au sujet. Certains multiplient les événements (plus ou moins vraisemblables) comme une rencontre s'effectuant entre une avalanche et un tremblement de terre pour citer le pire. Cette surabondance de texte n'est pas la plupart du temps mise en page : seuls 5 élèves organisent leur texte en paragraphes cohérents ce qui prouve aussi que l'élève ne fait pas de pause réflexive sur ce qu'il écrit. Du coup, la gestion du temps n'est pas maîtrisée et un grand nombre de textes présente des histoires inachevées. Outre la longueur et l'incohérence de l'intrigue, on peut regretter une certaine pauvreté puisque seuls 8 élèves intègrent des descriptions 6 des paroles rapportées et 3 seulement emploie des substituts variés. Dernier problème rencontré : quelques copies sanguinolentes ou provocantes (fidèle reflet de l'attitude adoptée en classe) : rencontre avec un jeune qui se suicide, avec un tueur en séries, avec un professeur de français sadique... On peut au moins se dire qu'ils créent parfois des personnages plus originaux que leurs camarades...

La réponse à la question est quant à elle moins problématique. Elle est correctement rédigée. En revanche, elle est peu ou mal justifiée.

b. Les choix du professeur

Après correction des évaluations et avant d'en rendre compte à mes élèves, je leur ai demandé d'écrire en quelques lignes ce qu'était pour eux une rédaction réussie. Deux idées reviennent de façon nette :

- une bonne rédaction est une rédaction où l'on écrit beaucoup, où l'on dit « plein de choses ». La quantité est donc dans leur esprit un synonyme de qualité.
- Une bonne rédaction est une rédaction où il y a beaucoup d'événements, d'aventures... La complexité de l'intrigue semble être pour eux gage de qualité.

Ces remarques sur leur conception de l'écriture, pour employer une expression un peu pompeuse, explique en partie les défauts observés dans leurs productions et m'aident à définir un premier axe de travail : **inciter les élèves à avoir un regard critique sur leurs écrits et pour ce sur des écrits littéraires, en adoptant d'autres critères que la longueur du texte ou la quantité des rebondissements qu'il propose.** C'est pourquoi j'ai choisi de consacrer mes deux premières séquences à l'étude de textes courts, nouvelles fantastiques puis réalistes où, pour les textes choisis, l'intrigue est quasi minimaliste. D'autre part, j'ai choisi de mettre l'accent sur les travaux de relecture individuelle ou collective des productions pour souligner les réussites et les échecs afin de pousser l'élève à intégrer d'autres critères d'évaluation que ceux donnés en début d'année.

Le deuxième axe concerne **la correction de la langue**. Un travail s'impose pour l'ensemble de la classe sur la cohérence temporelle, sur le niveau de langue utilisé et l'incorrection de certaines tournures empruntées à l'oral. Pour certains, des compétences essentielles comme la ponctuation forte doit être revue ainsi que la construction d'une phrase correcte. Il me faudra penser à des temps de travail collectif et à une mise en place de travaux individualisés.

Mon troisième axe de travail est le plus lourd : il s'agit de **l'économie du récit**. Ce qui implique d'aborder plusieurs aspects :

- l'analyse du sujet, le respect des consignes
- la gestion du temps
- les ambitions de la production (on n'écrit pas un roman à rebondissements mais une rédaction en temps limité)
- la construction de l'histoire et son organisation en paragraphes,
- une réflexion sur l'invention, sur ce qui est original et important dans un texte pour savoir quoi privilégier.

2.L'écriture en classe

a. Deux exemples de séquence

Remarque préalable : la séquence qui suit vient après l'étude de textes fantastiques censés accrocher cette classe plus masculine. Une discussion sur le cinéma de la peur, y compris le gore, la lecture rapide de quelques extraits plus « limite » et la référence au gothique dont certains élèves se réclament, ont permis d'intégrer cet aspect qui se voulait choquant, dans la classe et dans une perspective plus culturelle. Une fois qu'on a dit que des auteurs et cinéastes filment ou écrivent tripailles, tueries, détails et décors macabres...mieux que les élèves ne le font, écrire systématiquement ce genre de texte devient moins amusant et perd son caractère provoquant.

Sont notées **en gras** les activités d'écriture menées en classe et **en gras et italique** les travaux d'écriture réalisés à la maison.

SEQUENCE 2 : Petites et grandes cruautés de la vie dans des nouvelles réalistes

Objectifs

Séance 1

Lecture (1h)

- Correction des recherches sur Maupassant données à la maison
- 1° partie du *Papa de Simon*, jusqu'à « il n'était occupé qu'à pleurer ».
Un événement important : la rentrée de Simon, les formes emphatiques.

Relevé des détails qui le montrent en position de faiblesse, l'effet sur le lecteur.

Qui raconte ?

Description de la rivière et sa fonction.

Écriture (1h)

Imaginer en une dizaine de lignes la suite.

Lecture et confrontation des possibles narratifs sous forme d'arbre (voir explications sur cette méthode dans la troisième partie consacrée à l'invention)

Pour la séance suivante : lire la fin de la nouvelle, divisez-la en plusieurs parties que vous résumerez. Pour ce, appuyez-vous sur la chronologie et l'organisation des paragraphes du texte.

Séance 2 : lecture (30 mn)/écriture(30mn)

Correction du travail de résumé : surligner les repères temporels, repérer les ellipses, observer et comprendre l'organisation en paragraphes du texte, **lecture et critique par les élèves de plusieurs résumés, élaboration collective d'un résumé de correction** (4 lignes).

Conclusion : insistance sur la simplicité de l'intrigue.

Pour la séance 7 : n° 14, p323 (français livre unique 4°, Hatier), extrait de L'auberge, Guy de Maupassant, mise en ordre des paragraphes, repérage des connecteurs, à partir de chacun d'eux reconstituer la pensée du personnage

Séance 3 : lecture (30mn)/langue(30mn)

- Relevé des désignations de Simon, de Philippe et de Blanchotte. Evolution et intérêt des substituts.
- Analyse grammaticales de ces substituts, révision de l'expansion du groupe nominal.
- Ecrire quelques substituts nominaux pour désigner Maupassant.

Séance 4 : langue (1h)

- Fin de la correction des substituts écrits la séance précédente, correction de l'ex sur les formes emphatiques donné en S1.
- Analyse et révision de l'emploi des temps du passé dans certains passages de la nouvelle.

Séance 5 : lecture (1h30). écriture (30mn)

- Description de la forge : symbole et intérêt du passage.
- **Reformuler les arguments des forgerons en faveur de la Blanchotte.(écriture individuelle puis correction collective)**
- Conclusion à l'étude de la nouvelle en insistant sur la visée du texte, l'intrigue simple mais rendue intéressante et touchante grâce aux choix narratifs qui laissent une large place aux sentiments des personnages, au rythme du récit (ellipse, retours en arrière, ralentissements) et à des descriptions « utiles ».

Séance 6 : écriture (1h)

Ecrire un retour en arrière renseignant le lecteur sur le passé de Blanchotte. Il pourra commencer par « En regardant son enfant, elle se rappelait que quelques années auparavant... » . Vous devrez exprimer les sentiments de la jeune femme et varier les substituts la désignant.

Séance 7 : lecture (20mn)langue (40mn)

- Correction du n°14, p 323 (chronologie des événements, pensées des personnages)
- *Pour la séance 10 : lire la nouvelle Coco de Maupassant. 1. Résumez-la en 5 lignes maximum .2. Qu'avez-vous ressenti à la lecture de ce texte ?*
- Réécrire le texte mis en ordre à la première personne du pluriel du passé simple..

Séance 8 : écriture(45mn)/langue (45mn)

Correction du retour en arrière sur Blanchotte :

- Travail collectif :

Je résume ou lis quelques passages de leurs copies et leur demande d'expliquer ce qui leur paraît réussi ou raté. Mise en évidence d'invéraisemblances, de passages intéressants car enrichis de détails réalistes ou émouvants...Je donne quelques exemples de substituts employés dans les copies. Nous les enrichissons.

Exercice sur les verbes liés à la mémoire. Il faut compléter des phrases à trous en employant le verbe adéquat de la liste.(ex s'inspirant des p61 et 62 du manuel *Textes et Méthodes*, 3°, Nathan)

- **Travail individuel précisé sur copie** : pour presque tous les élèves, travail de correction des temps du passé, marquer d'une croix les endroits où il aurait fallu faire des paragraphes, pour certains supprimer les répétitions ou expressions familières soulignées, ajouter des points et majuscules. L'élève effectue une ou deux tâches en classe. Il finit la correction à la maison, sachant qu'il a au maximum 3 travaux à réaliser. Les copies sont par la suite relevées et les travaux de correction valorisés par des points supplémentaires .

Séance 9 : lecture (1h30)/langue (30mn), *Coco*, Maupassant

- Correction du travail de résumé → insistance sur la sobriété de l'intrigue.

- Les sentiments ressentis par les élèves, la visée du texte, les points communs avec *Le Papa de Simon*.

- Rapports Isidore/Coco : désignation de l'enfant et le champ lexical de la cruauté, désignations de Coco et champ lexical de la souffrance, personnification. Analyse grammaticale des désignations.

- Repérage des accélérations et des ellipses → effets dramatiques.

- Peinture du monde paysan : fonction de la description de la ferme, de la nature et de l'herbe.

Pour la séance 13 : lire la nouvelle La Parure dans son intégralité.

Séance 10 : écriture (40mn), langue(20mn)

N°12, p 321 (Français, livre unique 4°, Hatier) : trouver des substituts. Remplacez les passages en pointillé par des substituts du nom de Cosette. Vous les choisirez de façon à susciter la compassion du lecteur (vous tiendrez compte de la situation de Cosette qui est une enfant maltraitée).

Correction immédiate de l'exercice, critique des substituts trop larmoyants qui tuent par excès l'émotion, enrichissement des substituts par des relatives et des groupes mis en apposition, les adjectifs étant presque les seules expansions employées.

Séance 11 : langue (1h)

- 30mn.Correction de l'ex 14 p373(questions 3,4,5, même manuel que les ex précédents) sur les expansions du groupe nominal et leur intérêt sur la caractérisation du personnage (Extrait d'*Une ténébreuse affaire*, Balzac)

- 30mn. Correction d'une feuille polycopiée sur l'emploi et la conjugaison des temps du récit.

Séance 12 : lecture(15mn)/écriture(45)

Lecture de la 1° partie de la nouvelle « Pauvre petit garçon ! », Dino Buzzati, *Le K*, 1966 (in *Bonnes nouvelles*, recueil de nouvelles intégrales chez Bertrand Lacoste) jusqu'à « il se jeta en courant dans la petite allée en pente. »

Écriture en une dizaine de lignes de la trame d'une suite.

Lecture et critiques des scénarii inventés par les élèves.

Quelques conseils méthodiques pour la suite de texte.

Lecture de la chute de la nouvelle, réactions des élèves.

Séance 13 : lecture bilan(2h)

Questionnaire sur *La Parure* , lue à la maison. Outre des questions sur les personnages et leur évolution, les élèves ont dû résumer en quelques lignes la nouvelle, relever les ellipses et les sommaires, les ralentissements et leurs intérêts, commenter la chute et la visée de la nouvelle.

Séance 14 : langue (1h) Contrôle sur l'analyse des groupes nominaux, sur l'emploi et la conjugaison de l'emploi des temps du passé.

Séance 15 : écriture (2h)

Faites un récit complet réaliste dont le personnage principal sera un enfant. Vous vous efforcerez de créer une situation qui provoquera une émotion chez le lecteur (pitié, colère, dégoût, admiration, rire...) Vous emploierez des substituts variés et organiserez votre texte en paragraphes.

Séance 16 : lecture (45mn)/écriture (15mn)

Correction du questionnaire sur *La Parure*.

Méthodologie : ajouter des mots de transition dans la rédaction des réponses.

Séance 17 : correction du contrôle de langue (1h)

Séance 18 : écriture (2h00) Correction de la rédaction faite en séance 15

- Travail sur photocopie des possibles narratifs. L'arbre est projeté dans un même temps au tableau. Les possibles narratifs présentés rendent compte de l'enchaînement de plusieurs événements développés dans les copies. Les élèves doivent barrer les « chemins » illogiques ou jugés peu intéressants. Ils élisent ensuite les deux cheminements qu'ils préfèrent en essayant de justifier leurs choix. Puis ils soulignent en rouge les étapes qu'il leur semblerait important de développer dans le cadre des intrigues choisies et mettent entre parenthèses celles que l'on pourrait raconter plus rapidement.

- Lecture de quelques copies ayant intégré de courtes descriptions intéressantes et de quelques extraits de copie suscitant une émotion : valorisation des réussites

La séquence a duré 25 heures soit un peu plus de 6 semaines. 8h30 ont été consacrées à des activités de lecture, 7h à la langue et 9 h30 à l'écriture.

SEQUENCE 5 : de la science à la fiction : notre avenir...

Séance 1 : écriture (1h)

Explique comment tu imagines ton avenir (1paragraphe), celui de l'humanité et de la planète. (1 paragraphe). Tu exprimeras tes espoirs et tes inquiétudes.

Séance 2 : lecture (1h)/langue (30mn)/

« L'eau, source de conflits », *Bilan du monde junior, Le Monde et Les Clés de l'Actualité* (2001)

- Définir les caractéristiques du texte explicatif.

- Le présent de vérité générale : rapide révision de la conjugaison.

- Repérer les exemple et les façons de les introduire.

Séance 3 : lecture (1h)

Les textes utilisés à partir de cette séance sont issus d'un dossier sur les OGM, p118 à 127 du manuel *Lectures et Expressions 3°*, Belin)

-Etude d'un article d' Hélène Monneret(XXI^esiècle, n°2 revue du Ministère de l'Education nationale, juin 1998) intitulé « Qu'es-ce qu'un OGM ? » : la présentation et l'organisation de l'article, les caractéristiques du discours explicatif, le vocabulaire spécifique, l'effacement de l'énonciateur.

-Etude d'un schéma explicatif sur les OGM : la typographie, les légendes, le rôle des icônes, la notion de vulgarisation.

Séance 4 : écriture (30mn)/langue(30mn)

- **Compte-rendu de leurs idées sur leur avenir et celui de la planète : résumé de leurs principaux sujets d'inquiétude et rêves d'avenir (sans lire ou citer afin de respecter une pudeur légitime ici). Discussion sur ce qui relève de leurs idées et angoisses personnelles et sur ce qui relève des stéréotypes et fantasmes collectifs, hérités en grande partie de films de science-fiction → rôle de la science-fiction abordé (véhicule des angoisses légitimes ou non concernant l'avenir, pour simplifier) et notion de clichés abordée (les robots dominant le monde par exemple)**

- Révision de la conjugaison et de l'emploi du futur et du conditionnel → correction de ces temps dans les copies.

Pour la séance 8 : travail donné par groupes, recherche de documentation sur un des problèmes qui vous inquiète pour l'avenir de notre planète : la couche d'ozone, le sida, le clonage, les énergies renouvelables, le sida etc....

Séance 5 : lecture (1h)/ langue(15mn)/écriture (45mn)

Article du *Monde*, Catherine Vincent, 23 juin 1998 : compte-rendu de la Conférence des citoyens pour un moratoire sur les OGM.

- La présentation de l'article, les circonstances de la conférence et sa composition.
- Le discours rapporté, outil privilégié pour faire part des différents points de vue, repérage et différenciation du discours direct et narrativisé.

Reformuler les arguments de chacun (simples citoyens, écologues, experts des industries biotechnologiques, porte-parole de la FNSEA, de la confédération paysanne...)

Correction immédiate

Oral : étant donné l'ensemble des informations données, quel est maintenant votre avis sur les OGM ?

Séance 6 : langue(1h)

Passer du discours direct au discours indirect (ponctuation, syntaxe, temps), application sur déclarations présentes dans texte précédent, comparaison des deux façons de rapporter le discours.

Séance 7 : lecture (35mn)/langue(10mn)/écriture(15mn)

« L'Ordinateur », Jacques Sternberg, *188 Contes à régler, De Noël*, Présence du futur, 1988

- Les étapes du récit, le genre et le type de texte, le sens du titre du recueil.
- Transposer au style direct le passage de la l12 à 14 en commençant par « la machine leur dit :... »
- **Quels arguments (implicites) l'auteur présente-t-il contre l'ordinateur ?**

Séance 8 : lecture(1h), écriture(1h)

- En groupe : préparation de l'écriture de l'article de journal sur le sujet choisi :

Mise en commun des documents recueillis sur le sujet, lecture et sélection des informations, **recherche collective des grandes lignes d'un plan.**

- **Travail individuel : mise en forme de l'article. L'élève doit veiller à la présentation, à l'objectivité et à la clarté des infos retenues. Il doit utiliser le présent et le futur et insérer des exemples.**

Séance 9 : lecture (20mn)/langue(40mn)

Lecture et commentaires d'une interview de Nathalie Legendre, réalisée par des élèves de 3° de l'année passée.

Pour résumer cette interview, transposition de certains passages en discours indirect, en discours narrativisé. Recherche des passages à privilégier, correction grammaticale de la transformation.

Séance 10 : lecture (2h)

Questionnaire sur le roman d'anticipation *Wosa, Mosa*, de Nathalie Legendre, collection Mango, Autres mondes, donné à lire en tout de début de séquence.

Séance 11 écriture (1h)

Correction des articles explicatifs.

- **Lecture de plusieurs paragraphes portant sur le même sujet donnant approximativement les mêmes infos : les élèves sont amenés à juger ces productions quasi-identiques sur le fond et par là même se rendre de l'importance de la « forme » (clarté, vocabulaire, types de phrase) comme critère de qualité.**

- **Travail collectif : recherche de titres plus adaptés, plus percutants .**

- **Travail individuel : il s'agit ou d'améliorer l'organisation en paragraphes, ou d'ajouter des exemples ou des transitions, ou bien de corriger certaines fautes temporelles.**

Séance 12 : langue (1h)

Contrôle sur les différentes formes du discours rapporté : identification et transposition.

Séance 13 : lecture (1h45)/écriture (15mn)

Correction du questionnaire sur *Mosa, Wosa* :

Méthodologie : intégrer des citations dans les réponses d'analyse.

- l'évolution des personnages, ce qu'ils symbolisent,
- vision futuriste et dramatisation des problèmes suivants : réchauffement de la planète, le sida C, l'environnement, le respect de la différence... Les messages du roman.
- Description d'un monde du futur avec inventions verbales et techniques : « lister » les objets du futur et repérer les explications de leur fonctionnement.

Séance 14 : lecture(15mn)/écriture(45mn)

- Observation de quelques exemples d'objets du *Catalogue des objets introuvables* de Carelman, 1969 : le style des dessins et les légendes parodiant celui des catalogues, l'absurdité et l'humour.

- Inventer un objet introuvable, expliquer son utilité et son fonctionnement. Illustration à finir à la maison.

Séance 15 : langue (1h)

Correction du contrôle sur le discours rapporté.

Vocabulaire : les verbes déclaratifs et leurs nuances, classement selon sentiment du personnage qui parle.

Séance 16 : lecture(1h)/écriture(1h)

« Le journal d'un clone », Gudule, *Les Visages de l'Humain* (2001), Mango

- Désignations du personnage principal. Classement en 2 groupes : termes qui assimilent le clone à un objet, termes qui l'assimilent à un objet .→ réactions du lecteur.

- Qui raconte ?

- Ecrire les passages de la l32 à40 et de la l47à55 en changeant de point de vue.

- Lecture de travaux d'élèves : certains ont choisi de changer de narrateur interne(c'est Yannick le propriétaire du clone qui parle), d'autres ont choisi une narration omnisciente. Comparaison des résultats obtenus et du choix narratif de l'auteur. Les élèves mettent en évidence comment le choix de la narration interne effectuée par le clone lui-même sert plus le propos de l'auteur et le rend plus émouvant et efficace.

Séance 17 : écriture(1h)

Brouillon : imaginer que votre personnage arrive comme Mosa dans un monde qu'il ne connaît pas, plus avancé technologiquement que le sien. Un ami ou une personne de votre choix lui fera visiter cet univers, lui expliquera l'intérêt et le fonctionnement des inventions présentes. La narration sera interne. Seront notées l'originalité, la clarté des explications, l'intérêt et la correction des dialogues, l'expression des sentiments du narrateur.

Séance 18 : écriture (1h)

Brouillon : vérifier l'application de toutes les consignes, faire la « chasse aux répétitions », recopier en pensant à faire des paragraphes pertinents.

Séance 19 : écriture (1h30mn)/langue (30mn)

Correction du récit « futuriste ». Cette séance a lieu 10 jours après alors que le travail de la séquence suivante a déjà commencé.

- Court récapitulatif des trouvailles originales des élèves(objets, lieux..)

- Projection au tableau d'extraits de copie :

- Reprise d'incorrections syntaxiques, des accords sujets-verbes dans les incises.
- **Reprise de phrases afin de supprimer les répétitions d'auxiliaires.**
- **Enrichissement des dialogues par des incises plus développées, exprimant les sentiments du locuteur.**

10 h ont été environ consacrées à l'écriture, 10h à la lecture, 5h30 à la langue. pour tous, plus pour certains élèves réalisant des travaux de correction orthographiques.

La séquence s'est donc étalée sur six semaines et demi environ. Il aurait été certainement plus pertinent d'en faire deux séquences, l'une plus centrée sur l'explicatif, l'autre sur la science-fiction.

b. La conduite des activités d'écriture en classe

Une autre approche des activités de lecture en classe

- Traditionnellement c'est plutôt le choix des textes qui détermine les activités d'écriture et leurs explications qui les précèdent. Mettre l'accent sur les compétences d'écriture m'a parfois conduite à inverser cette habitude.

Par exemple, j'ai demandé aux élèves dans le cadre de la 1^o séquence consacrée aux nouvelles fantastiques, d'écrire un récit à partir d'une image. Il s'agissait d'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 rédigent un texte qui ne doit pas excéder 20 lignes. (30mn environ) Ils lisent leurs productions et nous notons au fur et à mesure dans un tableau à deux colonnes ce qui pose problème et ce qui constitue une réussite. Ensuite, nous nous efforçons d'écrire ensemble au tableau un texte court qui réunisse plusieurs trouvailles des élèves (bruits et odeurs étranges, sentiments et sensations du personnage...) et qui évite certains écueils repérés(invraisemblances, répétitions, clichés de films d'horreur...) La classe est assez satisfaite du résultat obtenu. Ce n'est qu'à ce moment là qu'intervient l'analyse de textes. Il s'agit de deux textes de Stephen King : un extrait de la nouvelle *Matière grise* qui sera étudiée dans son intégralité par la suite et des passages sélectionnés dans les 5 premiers chapitres du roman *Salem*. Pour chacun d'eux, un personnage monte un escalier étrange. Les élèves constatent avec fierté que l'auteur utilise certains procédés qu'ils avaient sélectionnés. Le texte littéraire confirme alors une pratique d'écriture scolaire et la valorise donc. Mais ils remarquent aussi que le rythme du texte est beaucoup plus lent, que ce ralentissement augmente le suspens, que la peur augmente au fur et à mesure que le personnage monte les marches, que les phrases elles sont de plus en plus courtes, les points d'exclamation et de suspension de plus en plus fréquents. Bref, que Stephen King a mis en oeuvre des moyens efficaces et variés auxquels ils n'avaient pas pensé. Le texte littéraire apparaît alors comme un modèle d'écriture et l'analyse de texte qu'on en fait prend alors un autre intérêt aux yeux de certains élèves qui comprennent alors (en partie) à « quoi ça sert ».

D'autre part, mon approche des études de textes s'est trouvée modifiée et ralentie dans cette volonté de travailler davantage l'écriture. En effet, j'ai abordé certains textes différemment : insistant plus sur l'effet produit sur le lecteur, interrogeant sur des points qui me semblaient évidents auparavant.(par exemple en quoi le personnage ou le lieu sont-ils originaux ? Pourquoi l'auteur a-t-il fait des paragraphes ? etc...) De plus, j'ai à plusieurs reprises interrompu la lecture des textes pour demander aux élèves d'imaginer à l'écrit le plus souvent, parfois à l'oral, la suite, voulant insister sur la cohérence de l'histoire, qui posait problème à la classe. Dans cette optique, je leur ai souvent proposé de résumer le texte et me suis aperçue que ce travail qui me paraissait accessible n'était pas si évident pour des élèves de 4^o. Puis, plus souvent qu'à l'accoutumée, je leur ai proposé d'écrire de plus longs paragraphes d'explication. Par exemple, ils ont dû écrire pour *Le Veston ensorcelé* de Buzzati, puis pour un roman jeunesse *Le Miniaturiste* de Virginie Lou une interprétation réaliste et l'une « surnaturelle » des événements. C'est plutôt le genre de travail que je faisais à l'oral ou sous forme de tableau. Ici, il s'agit d'une interprétation individuelle, écrite et construite des textes. Evidemment, cette écriture nécessite plus de temps et ralentit le rythme. Mais elle permet peut-être plus à l'élève de s'approprier l'analyse du texte et les oblige au moins à y réfléchir sans se reposer sur la participation des bonnes volontés. Enfin, les travaux d'écriture permettent parfois de comprendre, de justifier des choix d'écriture des auteurs. Le changement de narration d'un passage du *Journal d'un clone* en est un exemple dans la séquence décrite précédemment. En suivant une démarche identique, j'ai demandé aux élèves de réécrire une partie du texte de Matheson, « *Vampire* »(in *Dystopia*, J'ai lu, 2005) en ajoutant des verbes. En effet, tout le texte est écrit avec des phrases non verbales. Ce faisant, les élèves sont amenés à expliquer plus clairement le déroulement des événements ce qui en facilite sa compréhension ; mais ils perdent aussi toute la dimension mystérieuse et poétique du texte initial. Ils sont donc amenés à mieux comprendre le choix de l'auteur.

La variété des travaux d'écriture

Intégrer plus d'écrit à l'analyse des textes a déjà permis de varier les types d'écrits. Je me suis efforcée de proposer plusieurs types de sujet en guise de rédactions: suite de textes, écrits à partir d'images, enrichissement d'un canevas. Par exemple, je leur fournis un extrait de *Total Khéops* d'Izzo (le retour à Marseille et les retrouvailles avec Lole) sur lequel sont indiqués des ajouts obligatoires (pensées, portrait, retour en arrière, description du lieu...) Ils n'ont plus à imaginer l'intrigue, mais à l'enrichir.

Les travaux collectifs ou l'écriture comme « cause commune »

La réécriture d'extraits de copie, l'élaboration collective d'un texte commun (assez rare car nécessitant beaucoup de temps), le temps consacré dans chaque séquence à l'écriture et sa régularité, la lecture critique d'extraits de copie et la présence des tests d'évaluation initiale et finale ont permis d'affirmer fortement la place faite à l'écriture et la volonté commune de progresser sur ce point.

L'individualisation du travail

En parallèle à ces moments où toute la classe se mobilise dans les travaux d'écriture, plusieurs tentatives ont été faites pour individualiser le travail.

Assez régulièrement, je demande à la suite de la copie un travail d'écriture destiné à améliorer celle-ci. Cela permet à tous d'avancer. Pour certains élèves, l'ambition de ces travaux est très limitée : supprimer les mots familiers ou reprendre la ponctuation forte. Pour d'autres, il s'agit par exemple, d'ajouter un passage descriptif ou une explication psychologique.

J'ai aussi demandé aux élèves de répondre aux questions suivantes pour les pousser à réfléchir sur leurs travaux : As-tu aimé ce sujet ou pas ? Pourquoi ? A ton avis, qu'as-tu bien réussi dans ce travail ? Quels éléments t'ont posé problème ? J'ai abandonné ce questionnement au bout de quelques mois pour plusieurs raisons : les élèves y répondent vite ou mal en fin de devoirs stressés par le temps. Ils manquent de recul et éprouvent beaucoup de difficultés à analyser sur le moment même leurs écrits. Par exemple, beaucoup d'élèves pensent avoir réussi un écrit car le sujet leur rappelle un travail d'écriture qu'ils ont fait les années précédentes. Mais en fait, étant moins en danger, ils font alors preuve d'assez peu de recherche et d'imagination. Finalement c'est à moi que ces questions servaient (pour revoir certaines formulations ou exigences) plus qu'à eux.

Enfin, j'ai analysé avec chacun d'entre eux leur évaluation initiale et leurs premières rédactions, leur fixant trois objectifs prioritaires. Par exemple pour un élève il s'agissait de finir son histoire, de ne pas mélanger les temps et de simplifier ses histoires. Pour un autre, il devait s'engager à soigner sa ponctuation, abandonner les scénarii guerriers et relire plusieurs fois le sujet avant d'écrire. Fin décembre, début janvier, j'ai repris les élèves pour voir avec eux si les objectifs étaient atteints, et en fixer éventuellement de nouveau. Nous réexaminerons ces « contrats » fin mai avec l'étude des résultats obtenus dans les évaluations finales. Pour être honnête, j'ai eu beaucoup de mal à trouver le temps pour me tenir à ce projet (récréations, moments où l'élève vient à mon bureau pendant que les autres travaillent). Mais j'ai pourtant tenu à le poursuivre, d'une part parce qu'ils entraînent des prises de conscience et donc des progrès, mais aussi parce qu'il est l'occasion de s'entretenir seule avec l'élève qui se sent mieux pris en compte. (ce qui n'est pas négligeable dans une classe parfois difficile) Il faut néanmoins noter que certains élèves résistent à ce dispositif et ne jouent pas le jeu.

3. L'invention

Dans l'étude des textes, poser la question de l'invention est devenu assez systématique. Il s'agissait essentiellement de pousser les élèves à se demander ce qui faisait l'originalité d'un texte et de les amener à constater que certes l'intrigue avec ses rebondissements, ses chutes en faisaient partie mais que bien d'autres éléments jouaient : l'atmosphère, un ton étonnant, un personnage, un lieu, des choix stylistiques... pouvaient être le lieu d'inventions tout aussi riches. Par exemple, lors de la lecture cursive du *Passage* de Louis Sachar, les élèves ont remis dans l'ordre chronologique les deux niveaux des histoires mêlées : la saga familiale des ancêtres du héros et sa vie dans le camp. Ils ont constaté qu'ainsi racontée l'intrigue perd une partie de son intérêt et de son mystère, que c'est donc par un choix d'écriture (celui d'éclater les récits, les points de vue et de mêler les époques grâce aux fréquents retours en arrière) que le romancier « accroche » aussi son lecteur »

De plus, j'ai essayé de souligner dès que l'occasion s'en présentait, l'idée que la part d'originalité du texte est aussi dans le non-dit, le vide, l'implicite. Cette piste a été souvent exploitée dans les textes fantastiques bien sûr, mais aussi pour d'autres genres. Par exemple, un des héros de *Wosa, Mosa* se sacrifie pour sauver la vie de son frère à la fin du roman. Les élèves ont été amenés à constater que

les étapes de cette mort suicidaire, effectuée lors d'une fête indienne ne sont pas clairement racontées. Ils ont été amenés à se questionner sur ce qu'apporte ce non-dit, cette sobriété par rapport à des détails sanguinolents ou larmoyants. Ainsi, à de multiples reprises, la force du non-dit a été soulignée comme dans *Le Cid* et le fameux « Non, je ne te hais point » de Chimène qui dans le contexte en dit tellement plus que de longues déclarations d'amour. Même si je n'attendais pas que ce travail aboutisse à un réinvestissement dans les productions (encore que dans certaines chutes de récit ou certaines évocations du trouble amoureux, certains élèves y soient parvenus), j'espérais tout au moins qu'il incite les élèves à écrire avec un peu plus de sobriété et de nuances.

Certains travaux de réécriture ont permis de réfléchir à ce qu'est un stéréotype, un cliché. Par exemple, au cours de la séquence sur le fantastique, je leur ai demandé de décrire en quelques lignes un lieu effrayant. Châteaux lugubres, envahis de chauve-souris et d'araignées, manoirs hantés, cimetières peuplés de zombies ont été les lieux les plus souvent choisis. Ils sont certes des motifs de cette littérature mais des lieux plus quotidiens ont été évoqués et leur originalité mise en valeur devant la classe : il s'agissait par exemple d'un couloir désert du collège, de la salle d'attente d'un cabinet médical. De la même manière, beaucoup d'élèves ont raconté lors de la première évaluation une rencontre marquante avec une star de cinéma ou de la chanson, ou bien avec un sportif de haut niveau. Souligner le nombre de copies développant cette idée permet aux élèves de réaliser que cette idée n'est pas originale même si elle correspond à un véritable rêve ou désir. Ceci constitue une évidence pour l'enseignant, mais pas pour grand nombre d'élèves.

Pour leur faire sentir, qu'il n'y a parfois que peu d'écart (quelques mots) entre un portrait « réussi » et un cliché ou une caricature, je leur ai proposé deux exercices. L'un est une transformation d'un texte abordé lors d'une séquence consacrée à une galerie de portraits. Il s'agit d'un extrait de *La femme de 30 ans* de Balzac (extrait p 56, livre unique 4° Hatier) où Julie admire un jeune officier en manœuvres, dont elle est éprise. Les élèves doivent réécrire deux brefs passages (l7 à l9 et l17 à l26) en imaginant que Julie déteste le jeune homme. Pour cela, ils ont dû au préalable repérer le vocabulaire mélioratif et les détails valorisants. La correction permet de distinguer deux types de productions : des portraits qui enlaidissent l'homme et/ou le rendent antipathique et des portraits qui, sans le vouloir, sont de véritables caricatures. A trop vouloir en faire, on rend le personnage ridicule et quand le but n'est pas de faire rire, le portrait rate alors son but et son effet. Je leur ai aussi proposé d'écrire deux portraits d'un de leurs camarades ou d'eux-mêmes : l'un vu par sa petite amie, l'autre par un professeur avec qui les rapports sont difficiles. Le but de la correction était d'enrichir le vocabulaire du portrait et de souligner encore la différence entre portrait réaliste (qui impose le plus souvent une certaine nuance) et caricature, sans dévaloriser la dernière, mais en soulignant qu'elle peut être inadaptée selon le sujet ou l'effet recherché.

J'ai fréquemment utilisé ce que nous avons appelé avec les élèves des « arbres de possibles narratifs ». Il s'agit de schématiser la trame d'un texte et l'enchaînement des événements à l'aide de chemins et de flèches. Voici un sujet où l'arbre des possibles narratifs a été exploité lors de la correction.

La photographie

Cette photographie-là, soigneusement collée sur du contreplaqué, envahissait tout un mur et représentait un lac, d'ailleurs assez banal, pas tellement pittoresque en fin de compte.

Sur le lac, on voyait une barque, perdue au loin, minuscule.

Je mis longtemps à me rendre à l'évidence : la barque, de semaine en semaine, (semblait) grandir.

D'après Jacques Sternberg, *La Photographie, Contes Glacés*, 1974

L'élève devait imaginer la suite et la fin de ce texte. Au lieu de lire, toutes les copies, la projection de l'arbre qui résume les idées des copies (bonnes ou mauvaises) permet d'examiner les divers chemins que pouvait prendre l'histoire. L'élève réalise ainsi le grand nombre de voies offertes par l'imagination et qu'il n'y a pas qu'un scénario valable. De plus, il compare la longueur des chemins. Par exemple, un élève a imaginé que le narrateur craignant d'être fou consulte un psy qui confirme le diagnostic et l'interne. Au départ très satisfait de son idée, il constate en visualisant la brièveté de son chemin par rapport aux autres qu'il est peut-être moins riche que ce qu'il avait d'abord cru. Puis, nous examinons la cohérence des trames et nous barrons celles qui sont illogiques par rapport au début du texte. Nous évaluons ensemble les choix qui semblent les plus riches en trouvailles ou en émotions.

Ces arbres ont également servi à travailler sur le rythme du récit. L'élève devait schématiser de la même façon son récit, puis souligner en rouge les moments importants, en bleu ceux sur lesquels ils auraient pu passer (ellipse ou accélération), entre parenthèses ceux qu'il aurait pu sauter car ils n'apportaient rien à leur récit. Ce travail de correction qui nécessitait souvent mon aide, permettait de rendre plus concrète la notion d'économie du récit. Je me suis aperçue au milieu de l'année que certains élèves s'étaient appropriés l'outil en l'utilisant au brouillon, non plus en correction mais en préparation du devoir. Ils jetaient sur le papier les directions que pourrait prendre leur histoire. Ils relisaient le sujet et éliminaient éventuellement celles qui ne respectaient pas les consignes données. Puis, après relecture, ils choisissaient une trame résumée par ces flèches et ces bouts de phrase. Ils soulignaient le passage qu'il leur paraissait important de développer et en suivant cette sorte de plan, se mettaient à rédiger au propre. Cette méthode semble être assez efficace pour certains élèves qui ainsi, maîtrisent mieux le temps imparti et l'intrigue de leur histoire.

En dernier lieu, pour faciliter l'invention, j'ai choisi à plusieurs reprises des images comme seul point de départ et me suis efforcée de proposer de temps en temps des sujets plus libres que d'habitude. Par exemple, la seule consigne de l'écriture d'une lettre était qu'elle devait être écrite par un personnage hors du commun. (travail qui suivait l'étude de 4 lettres du roman épistolaire *Signé Parpot* d'Alain Monnie (éditions Climat, 1994) où le principal émetteur est un personnage original, un homme bizarre, émouvant, attachant et inquiétant, demandeur d'emploi misérable et fou amoureux...) De plus, je ne notais pas systématiquement les écrits, ce qui, me semble-t-il, « autorisait » davantage les élèves à prendre des risques, à faire plus de tentatives d'originalité sans être préoccupés toujours par le résultat.

Toutes ces activités ont nécessité beaucoup de temps, ce souvent au détriment des activités orales (récitations, exposés...) et du nombre de séances consacrées à la langue. Ceci dit, je me suis efforcée de lier le plus fréquemment possible la langue et l'écriture.

4. Langue et écriture

L'enseignement de la langue a été plus accès sur la pratique.

- Les reprises orthographiques et syntaxiques des copies ont été assez systématiques et les travaux de manipulation grammaticale dans une très brève production ont souvent remplacé les exercices d'application habituelle du manuel. Par exemple, après avoir révisé l'expression de l'ordre, les élèves ont dû imaginer une dizaine de conseils, d'ordres qu'ils pourraient donner à leurs parents pour que leurs relations avec eux s'améliorent, puis imaginer la situation inverse. Ils devaient varier les moyens utilisés (impératif, subjonctif, futur, verbes d'obligation...)

- Une place plus importante a été consacrée à l'étude du lexique soit dans les analyses de textes soit dans la reprise et l'enrichissement des copies. Ces exercices de vocabulaire proposaient le plus souvent d'effectuer des classements. Par exemple, en ce qui concerne le vocabulaire de la peur, les élèves ont dû classer les mots rencontrés dans « 'Jeu » de Roald Dahl (recueil de nouvelles *Bizarre, Bizarre*) selon leur degré d'intensité (en crescendo) et au cours de l'étude de la nouvelle de Stephen King citée plus haut, classer les expressions rencontrées en distinguant sentiments et sensations liées à la peur. Ces termes devaient être réinvestis dans leurs productions. Il faut noter qu'un réinvestissement immédiat est assez bien réalisé dans ce cas. En revanche, le réinvestissement à plus long terme pose problème. Par exemple, plusieurs exercices sur le vocabulaire descriptif ont été proposés : retrouver les couples d'antonymes dans une liste d'adjectifs ou bien dire quelle partie du visage ces adjectifs peuvent décrire, rechercher dans une liste de propositions (groupes nominaux, adjectifs, comparaisons) celles qui conviendraient mieux pour décrire une image donnée, chasser les verbes passe-partout pour les remplacer par des verbes de perception, de jugement..., transformer la construction des phrases pour supprimer les auxiliaires. Les exercices semblent avoir été compris mais la réutilisation d'un vocabulaire plus précis et plus riche dans leurs descriptions reste assez décevante par la suite. Les élèves semblent avoir « oublié » ou mal assimilé le lexique abordé. Ils ne l'utilisent pas ou peu, voire à mauvais escient. C'est ainsi que j'ai pu lire que « les cheveux d'un personnage pétillaient » au lieu de son regard ou qu'une femme « avait un nez en clarinette au beau milieu de son visage ! » Ceci nous amène à mesurer les échecs et les réussites de ce travail mené pendant une année scolaire.

4. Bilan

Les évaluations finales montrent un progrès significatif dans l'ensemble des compétences prises en compte puisque les élèves de 4^e 7 obtiennent 96.2% de réussite dans la réponse à la question au lieu

de 73.9 % en septembre (c'est essentiellement la justification qui a été améliorée), et 69.2% de réussite pour la rédaction au lieu de 52.7 %. Pour être plus précise, 16 élèves sur 22 respectent en avril la totalité des consignes données par le sujet (les 6 autres obéissant à 2 consignes sur 3.) au lieu de 6 en septembre. Plus aucun n'est dans le hors-sujet. De gros progrès ont été également effectués dans la mise en page puisque que 19 élèves font des paragraphes (dont 16 de façon pertinente) et dans la progression narrative, satisfaisante pour tous les élèves de la classe. Il faut noter également que 18 élèves introduisent un passage descriptif mais cette description n'est considérée comme « riche » que pour la moitié environ. 21 élèves pensent également à enrichir leurs textes par des dialogues correctement introduits et présentés pour 16 d'entre eux. On peut apprécier aussi des avancées notables dans la correction syntaxique des textes et dans la maîtrise de la ponctuation.

Les progrès sont plus nuancés pour les points suivants : emploi des temps (18 élèves en réussite au lieu de 11), dans le choix du lexique (progrès quantifiables pour 6 élèves seulement) et la création d'un personnage. C'est le point qui apparaît comme assez décevant dans cette évaluation par rapport aux autres écrits réalisés en classe au cours de l'année. Les élèves ont fait preuve d'assez peu d'originalité dans le portrait des parents ; ils ont privilégié davantage la description des lieux et l'expression des sentiments. Enfin, il n'y a pas eu d'évolution dans cette évaluation en ce qui concerne la variété de la syntaxe et des substituts et l'emploi des modalisateurs.

A l'étude de ces résultats, on a le sentiment que les élèves ont produit dans l'ensemble une copie cohérente, organisée, respectant les consignes (description, sentiments, dialogues), employant un langage et une ponctuation correcte mais ils n'intègrent pas encore ce qu'on pourrait appeler les « critères d'excellence » (: emploi de tournures, de lexique variés, adaptés et nuancés).

Deux élèves font exception et progressent très peu par rapport à l'ensemble de la classe : l'une à cause d'un fort absentéisme empêchant un réel investissement dans le travail scolaire, l'autre à cause d'une dégradation importante de son comportement dans les cours et en vie scolaire.

Comme cette synthèse le montre, les méthodes et exercices ont été élaborés au fur et à mesure et se sont révélés inégalement efficaces. Pour résumer, le questionnement d'auto évaluation avant de rendre sa copie, le réinvestissement du lexique et des variétés syntaxiques étudiés ne m'ont pas paru satisfaisants. En revanche, l'étude des possibles narratifs sous forme d'arbres, une approche renouvelée des études de textes, les critiques et réécritures collectives de textes et de copies, les tâches individuelles proposées en correction semblent permettre des progrès.

En ce qui concerne la vie de classe et l'approche de l'écriture par les élèves, le bilan apparaît assez satisfaisant. Il semble, et c'est ce qui m'importe le plus, que les élèves ont apprécié le fait d'écrire souvent, sur des sujets variés et qu'ils ont eu l'impression de progresser dans ce domaine. En revanche, ils n'ont pas toujours apprécié de réinvestir des notions grammaticales dans des exercices d'écrit au lieu d'exercices d'application plus classiques du manuel. De façon générale, ils ont eu plus de plaisir à traiter des sujets considérés habituellement comme plus « littéraires ». Du point de vue relationnel, ce projet d'écriture a été un atout pour moi en tant qu'enseignante. En effet, l'effort d'individualisation a été plus important que dans mes pratiques habituelles et a permis aux élèves en difficultés ou en opposition de se sentir davantage pris en compte. De plus, chacun sait que lorsqu'on écrit, on met toujours une part de soi : cela a donc permis à certains élèves de s'exprimer et de mon côté de les comprendre parfois mieux grâce à leurs écrits. Enfin, les lectures et les corrections collectives de copie ont facilité l'échange, amélioré l'ambiance générale et permis de valoriser certains élèves qui en avaient bien besoin.

D'un point de vue personnel, il faut souligner la quantité de travail nécessaire pour penser et mettre en œuvre « autrement » l'écriture en classe, mais plus encore la lourdeur et la fréquence du travail de correction et d'exploitation des copies. Mais j'ai beaucoup apprécié l'occasion de remettre en question mes pratiques habituelles, de les faire évoluer et d'échanger avec mes collègues du groupe de travail nos idées, expériences, satisfactions, incertitudes et échanges. Aussi ai-je l'impression de m'être enrichie à travers cette expérience, comme je l'espère ce fut le cas pour ma classe.

Bénédicte Astic, professeur de lettres modernes au collège Marie Mauron de Pertuis

Expérience menée au collège Paul Gauthier de Cavailon

I. La classe et les choix du professeur

La classe de quatrième dont j'étais chargée cette année était composée de 27 élèves. Dès le mois de septembre, j'ai pu mesurer son importante hétérogénéité, même si un groupe de 13 élèves s'est immédiatement montré attentif, travailleur et motivé. Ce sont les mêmes élèves qui affichaient de prime abord une bonne, voire une très bonne maîtrise de la langue, et un goût assez évident pour l'écriture. D'autres, plus dans la moyenne, semblaient ne pas rencontrer de difficultés insurmontables mais ne parvenaient que difficilement à se concentrer en classe et ne montraient qu'un intérêt très modéré pour l'ensemble des travaux effectués. Un dernier quart de la classe enfin se trouvait constitué d'élèves en grande difficulté et ne possédant pas les outils pour à la fois s'intéresser et participer au cours de français.

La question qui se posait à moi était donc la suivante : comment créer une dynamique de travail permettant aux uns et aux autres de se retrouver et de progresser ? Comment faire en sorte que l'écriture des uns entraîne, voire éveille, celle des autres ?

J'ai fait alors les constats suivants :

- dès la première séquence consacrée au discours narratif et intitulée **Des lecteurs en quête de sens**, plusieurs exercices d'écriture ont été effectués ; les élèves les plus en difficulté n'étaient alors pas effrayés par l'exercice en lui-même mais plus souvent par l'éventuelle longueur de ce qui était à produire.
- il arrivait que certains élèves affirment avoir « des idées », mais ne sachent pas comment « les dire » ; d'autres encore se plaignaient de ne pas en avoir, de ne pas en trouver.

J'ai donc tiré la conclusion suivante : il fallait d'une part parvenir à rendre les élèves capables d'exploiter et d'utiliser leur imagination ; d'autre part, faire en sorte que l'écriture devienne réellement pour eux un moyen d'expression.

J'ai effectué alors les choix suivants :

- multiplier les exercices d'écriture tout en variant leur longueur, leur difficulté et leur situation au sein de la séquence. Il m'a semblé que cette répétition et cette fréquence étaient un bon moyen de se familiariser avec l'écriture et d'en maîtriser toujours mieux les outils.
- faire en sorte que les élèves « s'écrivent » c'est-à-dire que les sujets proposés les renvoient plus ou moins directement à eux-mêmes. Les « idées » viendraient alors sans doute plus aisément.
- mettre régulièrement les travaux d'écriture en commun afin de concrétiser le récepteur et d'élargir le champ de la réception.

Ce sont ces trois axes qui, par conséquent, ont orienté l'élaboration des séquences et de la progression d'année pour cette classe de quatrième.

II. L'écriture en classe

Multiplier les exercices d'écriture exigeait de répartir équitablement les heures consacrées à chacune des activités propres au cours de français, le but étant de parvenir à une répartition de l'horaire de français où **un tiers du temps de la séquence soit consacré à l'écriture**, un autre à la lecture et le troisième à la langue.

Afin d'illustrer la réalisation de ce choix pédagogique, voici la présentation de **trois séquences effectuées au cours de l'année** :

<u>Séquence 1</u> : Etude d'une nouvelle fantastique du XXème siècle : « Le Veston ensorcelé », Le K, Dino Buzzati		
<u>Objectif d'écriture</u> : Maîtrise du <u>discours narratif</u> (révisions) et rédaction d'un <u>récit fantastique</u>.		
Séances	Supports	Dominantes / Objectifs / Activités
S1, 1h	« Le Veston ensorcelé »,	<u>Lecture</u> : * faire des hypothèses de lecture à partir

	partie 1	du paratexte * lecture de l' <u>incipit</u> de la nouvelle ⇒ Questions de compréhension
S2, 1h	« Le Veston ensorcelé », partie 1	Écriture : Imaginez la suite de la nouvelle à partir des hypothèses formulées et des indices relevés en respectant le dispositif énonciatif observé.
S3, 1h	« Le Veston ensorcelé », partie 1	<u>Langue</u> : L'ordre des événements dans le récit et l'utilisation des connecteurs logiques. ⇒ Leçon + exercices
S4, 1h	« Le Veston ensorcelé », partie 2	<u>Langue + lecture</u> : * réinvestissement de la leçon de langue * définition du merveilleux * lecture de la partie 2 de la nouvelle ⇒ Questionnaire de lecture
S5, 1h	« Le Veston ensorcelé », partie 2	Lecture + écriture : A partir des réponses formulées par les élèves à propos du questionnaire de lecture, rédaction d'une synthèse sur la lecture du passage et envoi d'un élève au tableau (30 minutes) + retour sur l'ordre des événements dans le récit
S6, 1h	« Le Veston ensorcelé », partie 2	<u>Langue</u> : * définition du fantastique ⇒ Recherche d'un fait divers dans la presse
S7, 1h		<u>Langue</u> : dictée + évaluation de grammaire
S8, 1h	Fait divers choisi par chaque élève	Écriture : Distribution et explication du sujet d'écriture : Sujet : Transformez le fait divers que vous avez trouvé et découpé dans un journal en un récit fantastique. Vous utiliserez pour ce faire toutes les caractéristiques propres au récit fantastique. <u>Barème</u> : * idées, originalité : /4 * réutilisation pertinente des éléments du fait divers : /3 * caractéristiques du récit fantastique : /4 * bonne utilisation des temps verbaux : /2 * correction de la langue : /5 * soin : /2
S9, 1h	« Le Veston ensorcelé », partie 3	<u>Lecture</u> : * la chute de la nouvelle fantastique * vue d'ensemble sur la nouvelle
S10, 2h		Écriture : Evaluation sommative Rédaction d'un récit à partir des étapes imposées d'un schéma narratif (voir sujet ci-après)

S11, 1h		<u>Langue</u> : correction de la dictée et des exercices de grammaire
S12, 1h	Article de presse « Cadavre dans la Moselle »	<u>Ecriture</u> : A partir de la lecture de cet article, rédigez deux explications susceptibles d'expliquer l'événement, l'une qui sera réaliste et l'autre fantastique.
S13, 1h	Production écrite des élèves	<u>Oral</u> : Lecture des productions individuelles à l'ensemble de la classe
S14, 1h	<u>Recueil de nouvelles</u> : <i>Bonnes Nouvelles</i> , Bertrand-Lacoste	<u>Oral + lecture</u> : * correction de l'évaluation sommative * lectures cursives : autres nouvelles à chute du XXème siècle

Durée globale de la séquence : 15 heures

Temps consacré à l'écriture : 6 heures

Séquence 2 : Le portrait

Objectif d'écriture : De la description au portrait ; maîtrise d'un discours descriptif particulier.

Séances	Supports	Dominantes / Objectifs / Activités
S1, 1h	<i>Mangeclous</i> , Albert Cohen, 1938	<u>Lecture</u> : * les éléments constitutifs du portrait ; distinguer portrait physique/ portrait moral
S2, 1h	<i>Autoportrait</i> , La Rochefoucault + <i>Triple autoportrait</i> , Norman Rockwell, 1960	<u>Lecture + oral</u> : * autoportrait : définition * analyse de l'image ; un autoportrait pictural
S3, 1h	<i>Autoportrait</i> , La Rochefoucault	<u>Ecriture</u> : * relecture de l'autoportrait de La Rochefoucault * rédaction par chaque élève de son autoportrait avec deux parties bien distinctes (physique/moral)
S4, 1h	Autoportraits réalisés par les élèves	<u>Oral + langue</u> : * lecture par le professeur de chaque autoportrait → regard critique collectif * le vocabulaire du portrait
S5, 1h	Autoportraits réalisés par les élèves	<u>Ecriture</u> : correction et réécriture de son autoportrait puis mise au propre en vue d'une évaluation.
S6, 1h	<i>Le livre de ma mère</i> , Albert Cohen, 1954	<u>Lecture</u> : * le portrait en action * portrait et subjectivité
S7, 1h	<i>Les Caractères</i> , La Bruyère	<u>Lecture + langue</u> : * un portrait en action péjoratif * lexique mélioratif/péjoratif

S8, 1h		<u>Langue</u> : Les expansions du nom (leçon + exercices)
S9, 1h	<i>La princesse de Clèves</i> , Madame de La Fayette, 1678 <i>Les Mémoires</i> , Saint-Simon, 1830	<u>Lecture</u> : * les fonctions du portrait * louer/ blâmer : réinvestissement de la leçon de langue
S10, 1h		<u>Langue</u> : dictée + évaluation de grammaire
S11, 1h		<u>Ecriture</u> : * première définition de la caricature par les élèves * rédaction d'une caricature à partir de cette définition
S12, 1h	<i>L'Enfant</i> , Jules Vallès, 1879 <i>Vipère au poing</i> , Hervé Bazin, 1948	<u>Lecture</u> : * lecture collective des caricatures effectuées par les élèves * à partir de l'étude des textes, définition plus précise et plus complète de la caricature
S13, 1h	Caricatures croisées de Salvador Dali	<u>Oral</u> : la caricature picturale
S14, 1h		<u>Langue</u> : correction de la dictée
S15, 2h		<u>Ecriture</u> : Evaluation sommative Rédaction d'un portrait en action à la manière de La Bruyère et en vue d'une lecture collective en classe. (voir sujet ci-après)

Durée globale de la séquence : 16 heures

Temps consacré à l'écriture : 5h30 environ

<u>Séquence 3</u> : La poésie au XIXème siècle		
« Ces choses qui chantent dans la tête », Paul Verlaine		
<u>Objectif d'écriture</u> : maîtrise du langage poétique		
Séances	Supports	Dominantes / Objectifs / Activités
S1, 1h	Poèmes choisis et amenés en classe par chaque élève	<u>Oral + écriture</u> : * chaque élève lit à la classe le poème qu'il a choisi d'amener et justifie rapidement son choix * chaque élève rédige sa définition de la poésie + mise en commun et rédaction d'une définition collective
S2, 1h	« Fantaisies », <i>Odelettes</i> , Gérard de Nerval	<u>Lecture + oral</u> : * notions de versification * lire un poème----> fiche technique à remplir

S3, 1h	« Ma bohème », <i>Poésies</i> , Arthur Rimbaud	<u>Lecture + oral</u> : * correction de la fiche technique * lecture travaillée d'un poème
S4, 1h	« Demain, dès l'aube... », <i>Les Contemplations</i> , Victor Hugo	<u>Lecture</u> : * poésie et expression des sentiments
S5, 1h	CDI	<u>Lecture + écriture</u> : * réaliser son anthologie de poèmes * premières recherches
S6, 1h	« Chanson du vitrier », <i>Histoires</i> , Jacques Prévert	<u>Langue</u> : les homophones
S7, 1h		<u>Langue</u> : dictée + évaluation de grammaire
S8, 1h	« Le dormeur du Val », <i>Poésies</i> , Arthur Rimbaud	<u>Lecture + langue</u> : * lecture d'un sonnet * les images poétiques
S9, 1h		<u>Langue</u> : exercices sur les images poétiques
S10, 2h		<u>Écriture</u>: Atelier d'écriture poétique (voir détails ci-après)
S11, 1h		<u>Langue</u> : correction de la dictée
S12, 1h	« Spleen LXXVIII », <i>Les Fleurs du mal</i> , Charles Baudelaire	<u>Lecture + langue</u> : * explication du poème * travail sur les champs lexicaux et sur les figures de style
S13, 1h	« Il pleure dans mon cœur... », <i>Romances sans paroles</i> , Paul Verlaine	<u>Lecture</u> : la musique des mots au service du sens du poème
S14, 1h	« La cravate et la montre », Guillaume Apollinaire	<u>Lecture</u> : ouverture sur la poésie du XXème Siècle ; étude d'un calligramme <u>Écriture</u> : réaliser un calligramme (30 minutes)
S15, 2h	« Gaspar Hauser chante... », <i>Sagesses</i> , Paul Verlaine	<u>Lecture</u> : * étude individuelle d'un poème de Paul Verlaine <u>Écriture</u> : * rédaction de quatrains supplémentaires comptant d'autres étapes de la vie de Gaspar Hauser et ce en respectant le dispositif général établi par Paul Verlaine

Durée globale de la séquence : 17 heures

Temps consacré à l'écriture : 6 heures

Revenons à présent sur des activités d'écriture particulières :

Séquence 1 : Etude d'une nouvelle fantastique du XX^{ème} siècle :
« Le veston ensorcelé », Le K, Dino BUZZATI

En réponse au problème posé en début d'année à propos de l'imagination, il a été proposé aux élèves lors de cette séquence d'**imaginer une suite** possible après la lecture et l'étude de l'incipit. Ce type de sujet permet à la fois d'aiguiller et de motiver l'imagination. Il permet aussi de vérifier la bonne lecture du début du texte et d'insister sur la liberté interprétative de chaque lecteur.

Toujours au sein de cette séquence, l'exercice d'écriture suivant (évaluation sommative) a également été proposé aux élèves :

Sujet : Voici les différentes étapes d'un schéma narratif :

- situation initiale : un hiver en Alaska
- élément perturbateur : une violente dispute chez le coiffeur
- péripéties : des opérations, des galipettes et du tricot
- élément de résolution : la trouvaille d'une mouette rieuse
- situation finale : une fête foraine dans le désert

En réutilisant précisément chacune des étapes de ce schéma narratif, **construisez un texte cohérent malgré tout...** Vous insérerez dans votre récit une ellipse et une analepse.

Barème : - idées, originalité : /4
- enchaînement des étapes du récit : /3
- cohérence de l'ensemble : /2
- ellipse : /2
- analepse : /2
- correction de la langue : /5
- soin : /2

Dans ce type d'exercice, l'imagination se trouve à nouveau motivée et soutenue, notamment par la proposition des différentes étapes d'un schéma narratif. La motivation des élèves est alors éveillée à la fois par le sentiment d'avoir à relever un défi où l'imagination constitue l'arme majeure (« texte cohérent malgré tout »), mais aussi par la perspective d'une lecture collective de l'ensemble des productions. L'anticipation de la réception motive, là aussi, à la fois l'imagination et la rédaction.

Séquence 2 : Le portrait

Lors de cette séquence, il a été proposé aux élèves de rédiger leur **autoportrait**. Ce sujet permet tout particulièrement aux élèves de « s'écrire ». Conscient qu'il s'agit de son image et de son identité, l'élève investit naturellement son écriture. En règle générale, il a alors à cœur de maîtriser les outils qui vont lui permettre de rédiger un autoportrait exhaustif et pertinent. Le rapport direct entre étude de la langue et production écrite est alors clairement établi.

D'autre part, une fois les autoportraits terminés, ils ont été ramassés puis lus par le professeur en classe. L'aspect ludique de l'exercice qui consistait alors à identifier l'auteur de chacun des autoportraits a permis surtout d'insister sur la nécessité de la maîtrise des outils de la langue, seule garante d'un travail réellement réussi et pertinent.

Séquence 3 : La poésie au XIX^{ème} siècle :
« Ces choses qui chantent dans la tête », Paul Verlaine

L'**atelier d'écriture poétique** effectué lors de cette séquence a définitivement mis en valeur l'articulation entre individualité et collectivité au sein d'un travail d'écriture.

L'atelier s'est déroulé de la façon suivante :

- étape 1 : exercice d'association d'idées autour du mot « porte »
- étape 2 : mise en commun des idées de chacun
- étape 3 : à partir des mots de tous, rédaction de poèmes individuels
- étape 4 : lecture des poèmes de chacun
- étape 5 : à partir de ces poèmes, rédaction de poèmes collectifs
- étape 6 : lecture de ces poèmes collectifs
- étape 7 : confection d'un recueil à l'échelle de la classe et recherche collective d'un titre

La **constitution du recueil** (voir l'annexe) rend effectivement concrète ce dialogue de l'individuel et du collectif et, par l'intermédiaire du groupe, met en valeur l'individu et son écriture.

Déposé par la suite au CDI du collège, ce recueil est alors offert à la lecture de tous et l'écriture, pour les élèves qui l'ont réalisé, prend une nouvelle dimension.

Remarque :

Traditionnellement, le cours de français est pensé par le professeur à partir de choix de lecture ; ce sont généralement les supports proposés à l'étude qui dictent la conduite de la séquence. Plus encore, le titre de la séquence lui-même insiste souvent sur l'objectif de lecture.

Les séquences présentées ci-dessus au contraire ont été pensées en fonction des différents objectifs d'écriture. Ce sont eux qui cette fois orchestrent la progression de la séquence et viennent déterminer le choix des textes.

Il semblerait que ce choix pédagogique ait été bénéfique et à plusieurs niveaux :

- pour le professeur, qui donne une dimension nouvelle à l'écriture au sein de son cours ;
- pour les élèves, qui connaissent d'emblée l'objectif à atteindre, la compétence à acquérir et qui perçoivent donc beaucoup plus aisément à quoi peuvent servir les explications de textes

III. La question de l'invention

Centrale puisque problématique depuis le début de l'année, la question de l'invention a constitué le pivot de l'ensemble des séquences conduites au cours de l'année.

1. Constats

Lorsqu'au début de l'année j'ai prêté attention aux remarques de mes élèves à propos des sujets d'écriture, je me suis aperçue qu'ils n'avaient « rien à dire » ou « pas d'idées » lorsqu'il s'agissait pour eux de respecter un cadre formel. Je décidai donc de proposer des exercices exigeant qu'ils partent de leurs idées, de ce qu'ils avaient à dire, de ce qu'ils voulaient dire.

Les conclusions que j'ai pu alors tirer de cette expérience furent convaincantes : si la correction et le respect des consignes posaient encore parfois problème, le contenu, lui, était bien là. Tous avaient des « idées », tous avaient quelque chose à dire.

2. Actions

L'invention a été motivée et par différents moyens :

- par des consignes précises d'abord, et prenant appui sur des textes étudiés. C'est le cas par exemple de la consigne invitant à inventer la fin d'un texte, sa propre fin
- par des exercices permettant aux élèves un retour sur eux-mêmes. C'est le cas par exemple du sujet portant sur la rédaction d'un autoportrait
- par des exercices enfin permettant de faire dialoguer le collectif et l'individuel, permettant à la fois d'écrire pour soi et pour l'autre. C'est de cela donc rend compte la réalisation d'un recueil de poèmes signé par l'ensemble de la classe.

IV. La langue

Pour obtenir de meilleurs résultats au niveau de la maîtrise de la langue et des travaux d'écriture en eux-mêmes, l'étude de la langue doit être pensée en rapport constant avec l'écriture ; son enseignement doit être à la fois progressif, structuré et en relation directe avec la production écrite. D'une certaine façon, il s'agit d'acquérir les outils « pour le dire » et de s'y essayer immédiatement.

a) Pour commencer, la confection des séquences, pensée en fonction des objectifs d'écriture, doit permettre à l'enseignement de la langue d'être directement exploité, utilisé et par là même mieux acquis.

Exemple : Lors de la séquence sur le portrait, une séance a été en partie consacrée à l'étude du vocabulaire du portrait. Pendant la séance qui a suivi, les élèves ont eu à réutiliser ce vocabulaire lors de la réécriture de leur autoportrait.

b) Ensuite, en ce qui concerne la rédaction des consignes, elle doit être effectuée avec la plus grande précision. Chaque objectif à atteindre est alors tout à fait explicite et les élèves peuvent plus aisément s'y référer et s'y conformer.

Exemple : On peut ainsi proposer des sujets comme celui qui suit :

*Sujet : A la manière de La Bruyère, brossez le **portrait en action** d'un personnage de votre invention dont l'attitude est **positive** et donc **louable**.*

*Vous donnerez à ce personnage **un nom** en rapport direct avec son caractère et vous veillerez à ce que votre portrait suive une **organisation logique** (introduction, développement, conclusion).*

Attention : votre portrait ne devra pas dépasser 20 lignes.

*Barème : * idées, originalité : /4
* organisation du portrait : /3
* utilisation de verbes d'action variés : /3
* recours à un vocabulaire mélioratif : /3
* correction de la langue : /5
* soin :*

c) Lors de la correction des devoirs, il est souvent utile de mettre en valeur la fonction d'un outil précis.

Exemple : Au moment de la correction d'un devoir nécessitant l'emploi d'expansions du nom, on peut lire à l'ensemble de la classe le devoir d'un élève d'abord avec les expansions du nom qui s'y trouvent, puis procéder à une seconde lecture de ce même devoir sans les expansions du nom et cette fois en demandant aux élèves lequel des deux textes leur semble le plus évocateur.

d) Afin d'assurer une bonne assimilation des points de langue enfin, il est nécessaire de les répéter dans les consignes de plusieurs exercices d'écriture à la suite. Cette répétition est nécessaire à la fois à la compréhension et à la maîtrise. Il est en effet évident qu'un point de langue étudié au sein d'une séquence devra être revu, affiné ou encore complété au sein d'autres séquences.

V. Bilan

Cette orientation du travail en 4^{ème} m'est apparue tout particulièrement intéressante par rapport au constat effectué en fin d'année dernière : je construisais mes séquences la plupart du temps à partir d'objectifs de lecture et par conséquent, l'objectif majeur du cours, apprendre à écrire, était insuffisamment travaillé.

Les choix pédagogiques suivants m'apparaissent donc aujourd'hui nécessaires :

- **le rééquilibrage horaire**, pas toujours évident à mettre en place du fait de l'habitude et de la conduite des différentes activités en classe mais pourtant nécessaire à un apprentissage effectif, efficace et durable. Je ne reviens pas ici sur la nécessité de la répétition des exercices d'écriture : elle est seul gage de l'acquisition d'automatismes d'écriture.
- **Le rapport direct** et constant entretenu entre étude de la **langue** et exercices d'**écriture**.
- La culture de l'**envie**, du **plaisir d'écrire** que l'on apprend dans un rapport à soi mais aussi à l'autre par le biais de la lecture.

L'expérience ainsi menée s'est avérée positive au regard de la progression individuelle des élèves ; sur les 26 élèves de la classe, seuls 4 ne semblent pas avoir progressé. Les autres au contraire l'ont fait et ce plus ou moins significativement.

Pour certains, le rapport à l'écriture s'est « détendu » : elle leur est devenue comme plus familière. Pour d'autres, le plaisir d'écrire s'est confirmé. Pour d'autres encore, il a été une des découvertes de cette année scolaire.

Cependant, la comparaison des résultats obtenus lors des évaluations de septembre et d'avril ne rend pas compte de cette progression :

Scores globaux de réussite à la question (en pourcentage):

Evaluation de septembre	Evaluation avril
61,5	81,9

Scores globaux de réussite à la narration (en pourcentage) :

Champs de compétences	Evaluation septembre	Evaluation avril
Matérialité de la production et respect des consignes	83,1	79,1
Cohérence	63,8	68,3
Invention	25,0	31,7
Correction	66,1	59,6
Toutes compétences	52,3	54,1

Ce constat suscite plusieurs hypothèses, au premier rang desquelles la non évaluation chiffrée des travaux rendus en septembre comme en avril. Les élèves n'ont peut-être pas jugé bon s'y investir « généreusement ».

D'autres part, c'est l'**expression de soi** qui a très largement dominé les différents exercices d'écriture tout au long de l'année. C'est aussi cette dernière qui a permis aux élèves d'« inventer » plus aisément et d'investir réellement leurs différentes productions écrites. Or, cette expression de soi n'était pas directement appelée par le sujet proposé en avril.

ANNEXES

Extraits du recueil de poèmes effectué par l'ensemble de la classe à partir du mot « porte » :

Etape 1 : Les premiers mots

Partir- rentrer- s'enfuir- s'envoler- des volets- clés- claquer

* * *

Interrogation- clé- jardin- dehors- imagination- liberté- côté- seuil- ouvrir- fermer

* * *

Forme- matière- serrure- claquer- herbe- peinture- vis- liberté

* * *

Pomme- bruit- pousser- sortie de secours- judas- secret- attendre- sonner- frapper- chercher- interdiction- frontière

Etape 3 : Ce que dit chacun

Par le trou de la serrure
J'observe

Et je crie pour les pays qui se croient très forts
Un enfant dans son lit sans le savoir attend la mort
Qui sont les responsables de ces actes de mort ?

* * *

J'ai le choix
Il y a deux portes

Mais je ne sais pas quoi faire

Où aller ? Quoi choisir ?

Je réfléchis et j'attends
Je crois que je vais frapper
Mais c'est si dur si dur

Je ne sais pas ce que je veux
Une porte ou deux ?

Etape 5 : Ce que disent les groupes

Ouvrir une porte, c'est se diriger vers la liberté
Découvrir de nouveaux horizons
Elle permet d'oublier le bagage douloureux qu'on a accumulé
Pour passer à autre chose
Elle peut être comparée à un journal intime
Pour cacher ses secrets et se protéger de l'extérieur.
La porte est aussi une ouverture vers l'amour
Ou une séparation entre nous
Grâce à elle on peut s'évader
Et poursuivre sa destinée.
Il y a des millions de portes dans le monde ;
Personne ne sait et ne saura jamais
S'il y en a une pour le paradis
Et une pour l'enfer.

* * *

Porte rêvée es-tu une
Ouverture sur un monde idéal
Royaume ignoré
Terre de nos ancêtres
Et tant espérée

Porte qui ouvre sur
Des univers pittoresques
Vers de nombreuses escapades
Nous réserves-tu victoires ou échecs ?

Imagine un monde meilleur
Et ouvre la porte si tu l'oses
Nul ne sait ce qui t'attend

ANNEXES

BILAN REDACTION SEPTEMBRE

		Item 1	Item 2	Item 3	s/t réalité	Item 4	Item 5	Item 6	Item 7	Item 8	s/t cohér.	Item 9	Item 10	Item 11	Item 12	Item 13	Item 14	Item 15	Item 16	s/t inv.	Item 17	Item 18	Item 19	Item 20	Item 21	s/t corr.	Item 22	Ensemble	
P. Gauthier (26 élèves)	Code1	20	26	11	73,0%	19	23	23	12	6	63,8%	6	8	8	4	4	3	6	13	25,0%	13	16	7	24	26	66,1%	19		
	Code2			8	10,1%																								
	Code3			3	02,5%																								
	Code5																												
	Code8			0		6	0					04,6%			0										0				

	Code9	6		5	14,1%	1	3	3	14	20	31,5%	20	18	18	22	22	23	20	13	75%	13	10	19	2	0	33,8%	4	
	Code0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0		
	Code1	20	21	6	71,2%	5	17	20	22	11	68,1%	8	8	5	6	6	9	3	6	28,9%	14	12	6	14	15	55,4%	5	
	Code2			10	15,1%																							
	Code3			3	04,5%																							
	Code5									8	07,2%																	
Marie Mauron (22 élèves)	Code8			1	01,5%	4	5		0		08,1%		7		4					06,2%					6			
	Code9	2	1	2	07,5%	13	0	2	0	3	16,3%	14	3	13	12	16	13	19	16	60,2%	8	10	16	8	1	05,4%	3	
	Code0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	4	0	0	0	0	0	04,5%	0	0	0	0	0	0	14	
A. Malraux (28 élèves)	Code1	17	25	14	66,6%	12	26	25	28	13	74,2%	8	1	3	10	6	6	1	1	16,0%	22	27	6	20	26	72,5%	5	

Code8			1	01,1%	2			1		02,0%		17		6					09,9%									
Code9	10	1	3	16,0%	6		1	1	2	06,9%	21	9	23	22	20	8	14	17	57,7%	1	5	20	2	1	20,0%	3		
Code0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	0	0	0	0	0	01,7%	0	0	0	0	0	0	22nd+1		
Code1	19	21	5	62,5%	6	21	23	22	7	65,8%	6	2	1	8	8	17	5	4	26,5%	13	13	2	14	16	48,3%	7		
Code2			5	06,9%																								
Code3			4	05,5%																								
Code5										11,6%																		
Code8			4	05,5%	1	3		1	14	04,1%		5		11					08,3%					8	06,6%			
Code9	5	3	9	19,4%	17	0	1	1	3	18,3%	17	17	9	5	16	7	19	20	58,3%	11	11	22	10	0	45,0%	8		
Code0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	13	0	0	0	0	0	06,7%	0	0	0	0	0	0	9nd		

Belle de
Mai
(24
élèves)

	Code9	11	1	3	26,3%	13	1	0	0	5	20,0%	16	0	19	9	18	17	18	19	76,3%	7	5	17	2	0	29,4%	4		
	Code0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	9	0	0	0	0	0	0	05,9%	0	0	0	0	0	0	11nd		
Ensemble collèges témoins Score global de réussite : 50,1%	Code1	62,4%	93,5%	29,0%	61,6%	34,4%	82,8%	91,4%	95,7%	52,7%	71,4%	32,3%	16,1%	10,8%	24,8%	23,7%	45,2%	06,5%	20,5%	22,5%	78,5%	73,0%	21,5%	78,5%	83,9%	67,0%			
	Code2			31,2%	10,4%																								
	Code3			05,4%	01,8%																								
	Code5									24,7%	05,0%																		
	Code8			21,5%	07,2%	06,5%	07,6%		01,1%		03,0%		34,4%		22,6%						07,1%					10,7%	02,2%		
	Code9	34,4%	03,2%	09,6%	15,7%	55,9%	06,4%	05,4%	00,0%	19,4%	17,4%	64,5%	19,4%	62,3%	49,4%	73,1%	51,6%	90,5%	76,3%	60,9%	18,3%	23,8%	75,3%	18,3%	02,2%	27,6%			
	Code0	03,2%	03,2%	03,2%	03,2%	03,2%	03,2%	03,2%	03,2%	03,2%	03,2%	03,2%	30,1%	26,9%	03,2%	03,2%	03,2%	03,2%	03,2%	09,5%	03,2%	03,2%	03,2%	03,2%	03,2%	03,2%			

BILAN QUESTION SEPTEMBRE

		Item1	Item2	Item3	Item4	Item5	Item6	Tous
P. Gauthier (26 élèves)	Code1	22	9	14	14	11	13	50,0%
	Code2	2	4		6	6		11,5%
	Code3		3					01,9%
	Code8			6				03,8%
	Code9	2	10	6	6	9	13	27,5%
	Code0	0	0	0	0	0	0	0
Marie Mauron (22 élèves)	Code1	19	12	11	16	10	15	62,8%
	Code2	3	4		2	7		12,1%
	Code3		1					00,7%
	Code8			7				05,3%
	Code9	0	5	4	4	5	7	18,9%
	Code0	0	0	0	0	0	0	0
Malraux (28 élèves)	Code1	25	6	15	21	12	25	61,9%
	Code2	3	5		2	12		13,0%
	Code3		14					08,3%
	Code8			7				04,1%
	Code9	0	3	6	5	4	3	12,5%
	Code0	0	0	0	0	0	0	0
Plan de Cuques (29 élèves)	Code1	28	19	16	20	23	26	75,8%
	Code2	1	6		4	2		07,4%
	Code3		1					00,5%
	Code8			7				04,0%
	Code9	0	3	6	5	4	3	12,0%
	Code0	0	0	0	0	0	0	0
Belle de Mai (24 élèves)	Code1	20	14	13	9	11	16	57,6%
	Code2	3	6		6	9		16,6%
	Code3		0					0
	Code8			3				02,0%
	Code9	0	3	7	8	3	7	19,4%
	Code0	1	1	1	1	1	1	04,1%
J. Ferry (25 élèves)	Code1	24	13	13	23	16	17	70,6%
	Code2	1	5		0	2		05,3%
	Code3		0					0
	Code8			9				06,0%
	Code9	0	7	3	2	7	8	18,0%
	Code0	0	0	0	0	0	0	0
Ensemble Clg acteurs	Code1	89,6%	47,4%	53,2%	66,9%	53,8%	72,7%	63,9%
	Code2	08,4%	20,0%		13,0%	24,6%		11,0%
	Code3		12,6%					02,1%
	Code8			25,3%				04,2%
	Code9	01,2%	20,6%	20,7%	19,5%	20,6%	26,6%	18,2%
	Code0	00,6%	00,6%	00,6%	00,6%	00,6%	00,6	00,6%
Château Arnoux (23 élèves)	Code1	23	10	11	20	12	18	68,1%
	Code2	0	5		2	4		07,9%
	Code3		5					03,6%
	Code8			10				07,2%
	Code9	0	3	2	1	7	5	13,0%
	Code0	0	0	0	0	0	0	0
Gassendi (26 élèves)	Code1	21	13	18	16	10	18	61,5%
	Code2	3	5		6	7		13,4%
	Code3		2					01,2%
	Code8			4				02,5%
	Code9	1	5	3	3	8	7	17,3%
	Code0	1	1	1	1	1	1	03,8%
Vauban (25 élèves)	Code1	24	14	12	16	12	21	66,0%
	Code2	0	5		5	8		12,0%

Code5								2	01,8%																		00,4%
Code8			0		3			1	03,6%		10		3						07,4%					3		02,3%	04,1%
Code9	0	0	0	00,0%	3	0	1	3	2	08,2%	10	4	11	1	10	13	19	16	47,7%	2	4	16	6	0	6	25,7%	26,2%
Code0	0	0	0		0	0	0	0	0		0	0	0	0	0	0	0	0		0	0	0	0	0	0		00,0%
Code1	25	26	24	96,2%	15	25	26	20	20	81,5%	15	11	17	16	12	17	9	2	47,5%	25	25	8	23	25	22	82,0%	71,3%
Code2			2	02,6%																							00,3%
Code5									3	02,3%																	00,8%
Code8			0		6	1		1		06,1%		13		10					11,1%					1		00,6%	05,5%
Code9	1	0	0	01,2%	5	0	0	5	3	10,0%	10	0	5	0	14	9	17	24	38,0%	1	1	18	3	0	4	17,3%	20,9%
Code0	0	0	0		0	0	0	0	0		1	2	4	0	0	0	0	0	03,3%	0	0	0	0	0	0		01,2%

A.
Malraux
(26
élèves)

	Code9	1	3	0	06,0%	1	0	0	3	1	04,5%	12	2	12	4	8	0	12	16	37,5%	2	0	17	8	1	4	24,2%	22,1%
	Code0	0	0	0		0	0	0	0	0		0	0	0	0	0	0	0	0		0	0	0	0	0	0		00,0%
J. Ferry (25 élèves)	Code1	25	25	12	82,6%	14	25	22	20	17	78,4%	6	5	3	6	8	6	25	6	32,5%	23	23	12	18	25	19	80,0%	62,8%
	Code2			8	11,6%																							01,5%
	Code5									4	03,2%																	00,7%
	Code8			5	06,6%	1	1		2		02,4%		11		19						49,0%					0		06,9%
	Code9	0	0	0		10	0	3	3	4	16,0%	19	9	15	0	17	19	0	19	49,0%	2	2	13	7	0	6	20,0%	26,9%
	Code0	0	0	0		0	0	0	0	0			0	0	7	0	0	0	0		03,5%	0	0	0	0	0	0	
Ensemble collèges acteurs	Code1	95,9%	96,5%	63,0%	85,1%	60,2%	95,2%	93,7%	82,2%	76,7%	81,6%	35,0%	45,2%	46,5%	52,7%	54,1%	62,3%	47,9%	28,8%	46,6%	84,9%	91,8%	36,3%	73,3%	95,2%	72,6%	75,6%	67,7%
	Code2			24,0%	08,0%																							01,1%

Score
global de
réussite :

67,7%

Gassendi (25 élèves)	Code1	20	21	6	62,6%	8	20	22	19	15	67,2%	4	3	4	12	7	7	1	2	20,0%	17	18	3	19	17	4	52,0%	45,3%	
	Code2			9	12,0%																							01,6%	
	Code5									5	04,0%																	00,9%	
	Code8			6	08,0%	4	1		2		05,6%		6		6						06,0%					5		03,5%	05,4%
	Code9	2	1	1	05,3%	10	1	0	1	2	11,3%	18	8	13	4	15	15	21	20	57,0%	5	4	19	3	0	14	30,0%	32,2%	
	Code0	3	3	3	12,0%	3	3	3	3	3	12,0%	3	8	8	3	3	3	3	3	17,0%	3	3	3	3	3	7	14,6%	14,5%	
Vauban (25 élèves)	Code1	24	21	17	82,6%	16	25	21	17	20	79,2%	16	12	1	17	19	25	7	6	51,5%	21	20	7	20	19	18	70,0%	67,0%	
	Code2			6	08,0%																							01,0%	
	Code5									4	03,2%																	00,7%	
	Code8			2	02,6%	1					00,8%		2		7					04,5%					6		04,0%	03,3%	

	Code9	1	4	0	06,6%	8	0	4	8	1	16,8%	9	8	21	1	6	0	18	19	41,0%	4	5	18	5	0	6	25,3%	26,6%
	Code0	0	0	0		0	0	0	0	0		0	3	3	0	0	0	0	0	03,0%	0	0	0	0	0	1	00,6%	01,3%
Massenet (16 élèves)	Code1	13	13	7	68,8%	3	15	14	13	7	65,0%	6	2	0	5	3	3	1	0	15,6%	10	9	2	10	13	5	51,0%	43,7%
	Code2			6	12,5%																							01,7%
	Code5									2	02,5%																	00,6%
	Code8			3	06,2%								5		11						12,5%				3		03,1%	06,2%
	Code9	3	3	0	12,5%	13	1	2	3	7	32,5%	3	2	9	0	13	13	15	16	55,4%	6	7	14	6	0	11	45,8%	41,8%
	Code0	0	0	0		0	0	0	0	0			7	7	7	0	0	0	0	0	16,4%	0	0	0	0	0	0	
Ensemble collèges témoins	Code1	88,4%	84,9%	41,9%	71,7%	39,6%	89,5%	83,8%	72,2%	66,3%	70,2%	37,2%	23,2%	09,3%	47,7%	39,6%	44,2%	11,7%	12,9%	28,3%	72,1%	70,9%	23,2%	74,4%	76,7%	41,9%	59,8%	52,3%
	Code2			33,7%	11,2%																							01,5%

Score
global de
réussite :

53,8%

Code5									16,3%	03,3%																	00,7%	
Code8			18,6%	06,2%	07,8%	03,5%		04,6%		03,2%		25,6%		39,5%					08,1%						17,4%		02,9%	05,3%
Code9	06,9%	10,4%	01,2%	06,1%	48,8%	02,4%	11,6%	18,6%	12,7%	18,7%	50,0%	29,0%	64,0%	08,2%	55,8%	51,2%	83,7%	82,5%	53,0%	23,2%	24,4%	72,2%	21,0%	01,2%	47,6%	31,6%	33,0%	
Code0	04,6%	04,6%	04,6%	04,6%	04,6%	04,6%	04,6%	04,6%	04,6%	04,6%	12,8%	22,2%	26,7%	04,6%	04,6%	04,6%	04,6%	04,6%	10,6%	04,6%	04,6%	04,6%	04,6%	04,6%	10,5%	05,6%	07,0%	

BILAN QUESTION AVRIL

		Item1	Item2	Item3	Item4	Item5	Item6	Tous
P. Gauthier (24 élèves)	Code1	19	10	23	8	11	14	59,0%
	Code2	5	7		15	6		22,9%
	Code3		1					00,7%
	Code8			0				00,0%
	Code9	0	6	1	1	7	10	17,3%
	Code0	0	0	0	0	0	0	00,0%
Marie Mauron (22 élèves)	Code1	22	15	21	20	16	19	85,6%
	Code2	0	6		2	6		10,6%
	Code3		1					00,7%
	Code8			0				00,0%
	Code9	0	0	0	0	0	3	02,3%
	Code0	0	0	0	0	0	0	00,0%
Malraux (26 élèves)	Code1	26	17	26	26	22	24	90,3%
	Code2	0	5		0	1		03,8%
	Code3		3					01,9%
	Code8			0				00,0%
	Code9	0	1	0	0	3	2	01,8%
	Code0	0	0	0	0	0	0	00,0%
Plan de Cuques (27 élèves)	Code1	27	24	26	20	27	25	92,0%
	Code2	0	3		6	0		05,5%
	Code3		0					00,0%
	Code8			1				00,6%
	Code9	0	0	0	1	0	2	01,8%
	Code0	0	0	0	0	0	0	00,0%
Belle de Mai (22 élèves)	Code1	21	20	19	17	19	20	87,8%
	Code2	1	2		5	2		07,5%
	Code3		0					00,0%
	Code8			3				02,3%
	Code9	0	0	0	0	1	2	02,3%
	Code0	0	0	0	0	0	0	00,0%
J. Ferry (25 élèves)	Code1	25	16	25	25	16	24	87,3%
	Code2	0	6		0	5		07,3%
	Code3		1					00,6%
	Code8			0				00,0%
	Code9	0	2	0	0	4	1	04,6%
	Code0	0	0	0	0	0	0	00,0%
Ensemble Clg acteurs	Code1	95,9%	69,9%	95,9%	79,4%	76,0%	86,3%	83,9%
	Code2	04,1%	19,8%		19,2%	13,7%		09,3%
	Code3		04,1%					00,7%
	Code8			03,4%				00,5%
	Code9	00,0%	06,1%	00,7%	01,3%	10,3%	13,7%	05,4%
	Code0	00,0%	00,0%	00,0%	00,0%	00,0%	00,0%	00,0%
Château Arnoux (20 élèves)	Code1	18	7	17	10	15	15	68,3%
	Code2	2	4		9	3		15,0%
	Code3		4					03,0%
	Code8			3				02,5%
	Code9	0	5	0	1	2	5	10,8%
	Code0	0	0	0	0	0	0	00,0%
Gassendi (25 élèves)	Code1	25	9	21	17	16	23	74,0%
	Code2	0	14		5	5		16,0%
	Code3		0					00,0%
	Code8			1				00,7%
	Code9	0	2	3	3	4	2	09,3%
	Code0	0	0	0	0	0	0	00,0%
Vauban (25 élèves)	Code1	23	13	11	16	22	20	70,0%
	Code2	1	8		6	0		10,0%

Résultats obtenus dans les établissements de ZEP

(les chiffres indiqués sont les scores de réussite aux items
(i.e. le pourcentage d'items codés 1 (réussite totale) ou 2 (réussite partielle)).

Champs de compétences	N° items	Collège Belle-de-mai Collège acteur		Collège Jules Ferry Collège acteur		Collège Massenet Collège témoin	
		Sept.	avril	Sept.	avril	Sept.	avril
Matérialité de la production et respect des consignes	1	79,1	95,4	48	100	42,1	81,2
	2	87,5	86,3	100	100	94,7	81,2
	3	41,6	90,8	72	80	52,5	81,2
	<i>S/total</i>	69,4	90,8	73,3	93,3	63,1	81,2
Cohérence	4	25	95,4	28	56	15,7	18,7
	5	87,5	100	76	100	84,2	93,7
	6	95,8	100	84	88	100	87,5
	7	91,6	86,3	100	80	100	81,2
	8	29,1	90,9	44	68	68,4	43,7
	<i>S/total</i>	65,8	94,5	66,4	78,4	73,6	64,9
Invention	9	26	45,4	24	24	15,7	37,5
	10	8,3	77,2	0	20	5,2	12,5
	11	4,3	45,4	8	12	0	0
	12	33,3	68,1	28	24	21	31,2
	13	33,3	63,6	8	32	5,2	18,7
	14	70,8	100	20	24	10,5	18,7
	15	20,8	45,4	0	100	5,2	6,2
	16	16,6	27,2	32	24	0	0
	<i>S/total</i>	26,6	59	15	32,5	7,8	15,6
Correction	17	54,1	90,9	64	92	63,1	62,5
	18	54,1	100	76	92	89,4	56,2
	19	8,3	22,7	0	48	10,5	12,5
	20	58,3	63,6	76	72	89,4	62,5
	21	66,6	95,4	80	100	100	81,2
	22		81,8		76		31,2
	<i>S/total</i>	48,3	75,7	59,2	80	70,5	51
Toutes compétences		47,2	76	46	64,1	46,2	45,4