

I.U.F.M.
Académie de Montpellier
Site de Montpellier

PATURET Claire

Améliorer l'écriture par la lecture en classe de sixième

Des pratiques à la pratique

Discipline concernée : Français
Classe concernée : sixième
Etablissement : Collège F. Bazille
Castelnau-le-Lez

Tuteur du mémoire : M. Nigoul
Assesseur : M. Vairon

Année universitaire **2000-2001**

Face à une classe de sixième très attirée par la lecture de livres, mais dégoûtée de l'écrit, le professeur a cherché à rétablir le lien entre les deux activités, dans une perspective de décloisonnement, avec l'objectif d'améliorer, par la lecture, l'écriture selon des dominantes d'expression, d'organisation, de stylistique, de lexicale, et, pour un moindre degré, orthographiques. Il lui a fallu, tout d'abord, choisir des textes à lire qui puissent intéresser les enfants pour faciliter leur étude, puis les inciter à tenter de les imiter en réinvestissant tel procédé, tel mot, telle organisation dans leurs propres productions : c'était une manière de ne pas avoir à justifier le travail écrit demandé, mais au contraire de partir d'une envie de la classe. La séquence qui a servi à notre projet portait sur le conte, thème attirant pour des jeunes de 10-11 ans. Conjointement, nous avons veillé à diversifier à la fois les pratiques de lecture (cursive, analytique, méthodique), les supports utilisés (textes, images, oral) et les pratiques d'écriture (imitation, transposition, reformulation, jeux avec les mots etc.), dans un but d'imprégnation, en tenant compte du fait que chaque élève n'est pas sensible aux mêmes procédés que les autres. De plus, nous avons voulu chaque enfant acquière une certaine autonomie d'écriture : qu'il s'approprie un style qui lui soit personnel, mais correct, de manière à pouvoir écrire pour les autres, mais aussi pour lui-même. Globalement, les stratégies mises en place ont porté leurs fruits, à des degrés divers, et ont surtout montré qu'il s'agit d'un travail de longue haleine.

Zusammenfassung :

Vor einer sechsten Klasse, die sehr gerne Bücher liest, aber des Schreibens übersatt ist, hat die Lehrerin versucht, die Verbindung zwischen den beiden Aktivitäten wiederherzustellen, um deren Schranken abzubauen, damit das Geschriebene durch das Gelesene mit der Beherrschung der Ausdrucksweise, des Aufbaus, des Stils, des Wortschatzes und wenigermaßen der Rechtschreibung verbessert werden kann. Zuerst musste sie Lesetexte aussuchen, die die Kinder interessieren konnten, damit diese Texte leichter einstudiert werden konnten, dann die Kinder anregen, sie nachzuahmen und dabei jenes Schreibverfahren, jenes Wort, jene Gestaltung in ihren eigenen Leistungen wiederzugebrauchen : auf diese Weise brauchte sie nicht die erwartete schriftliche Arbeit zu berechtigen, im Gegenteil, denn diese war jetzt von der Klasse erwünscht. Die zum Projekt gebrauchte Sequenz beruhte auf dem Märchen, einem anlockenden Thema für Kinder im Alter von 10 bis 11 Jahren. Für die Imprägnierung haben wir uns dabei bemüht, zugleich Leseübungen (kursive, analytische, methodische), dazu gebrauchte Stützen (Texte, Bilder, mündlichen Ausdruck) und Schreibübungen (Nachahmung, Formulierung, Spiele mit Wörtern usw) zu variieren, und dabei wurde berücksichtigt, dass jeder Schüler seinen eigenen Sinn für die verschiedenen Methoden hat. Außerdem wollten wir, dass jeder Schüler eine gewisse Autonomie im Schreiben erreiche : er solle sich einen Stil aneignen, der ihm eigen aber trotzdem so fehlerfrei sei, dass er zwar für sich aber auch für die anderen schreiben könne. Insgesamt haben die gebrauchten Arbeitsmethoden auf verschiedenen Ebenen zwar Ergebnisse gehabt, aber sie haben vor allem gezeigt, dass es eine langwierige Arbeit ist.

Lecture, écriture, améliorer, pratiques, variété, déclencheur, appropriation, autonomie.

INTRODUCTION :

Le premier souci d'un professeur de français est d'amener ses élèves à manier la langue avec aisance et correction, or il n'y a guère de recettes miracles pour cela. Il s'agira donc de voir ici quelles ont été mes interrogations sur le travail de ma classe de sixième, et quelles pratiques j'ai ensuite adoptées, ainsi que leurs aboutissements. Je me suis intéressée au problème de l'écrit au vue des difficultés de mes élèves. Il m'a tout d'abord fallu analyser les causes possibles de leurs erreurs, et il m'a semblé que leurs domaines de réussites pouvaient les aider. C'est ainsi que j'ai voulu chercher dans diverses pratiques de lecture les moyens d'améliorer leur écriture, tout en variant leurs pratiques elles-mêmes, et que j'en suis venue à reformer peut-être plus concrètement l'interaction originel entre les deux domaines. Cette stratégie a trouvé sa réalisation dans la séquence consacrée à l'étude du conte, tout d'abord parce qu'elle a été mise en place après quatre mois d'enseignement et que je me sentais plus assurée, puis, et surtout, parce qu'elle pouvait de manière évidente susciter l'intérêt des enfants et ainsi permettre toutes sortes de travaux. Je me suis bien sûr inspirée de sources différentes, en particulier des manuels scolaires, des journées de didactique et enfin de ma propre imagination qui variait au gré des remarques ou demandes formulées en cours, aussi c'est un travail personnel qui est décrit ici, et les réussites autant que les échecs essayés en témoigneront...

I. Constats :

1. Difficulté observée :

Dès le début de l'année, consciente de devoir amener mes élèves à « rédiger un texte narratif cohérent¹ », je me suis trouvée face à une difficulté inattendue : ma classe avait toutes les notions nécessaires à la pratique de l'écriture, mais se montrait réfractaire à cette activité. J'ai vite compris que mes élèves redoutaient les exercices de l'écrit et cela m'étonnait beaucoup puisque les consignes que je donnais étaient toujours très explicites². En réalité, ils n'étaient pas paralysés par un manque d'inspiration, mais parce qu'ils concevaient l'écriture comme une activité difficile ; ainsi leur appréhension entraînait de nombreuses faiblesses tant en orthographe qu'en expression, sans compter qu'ils avaient beaucoup de mal à gérer le temps. De plus, mon jeune public ne voyait pas l'intérêt de s'appliquer particulièrement à l'écrit, dans la mesure où ils pensaient que seule la transmission du message comptait : peu importait la forme.

Dans la copie présentée en annexe³, nous voyons clairement que l'élève ne maîtrise pas le langage écrit, et en particulier que son récit comporte de grandes incohérences et ruptures syntaxiques (sans compter qu'il ne répond pas au sujet pourtant explicite, recopié par l'enfant et commenté en classe). Maëva montre une préférence pour la juxtaposition. Analysons la page 2 du devoir (doc.3) :

« Maintenant j'étends le linge [*le verbe est impropre : l'action ne s'accomplit pas encore*] ; [*donc*] en ouvrant la porte [*il faut comprendre : pour aller dans le jardin*] j'ai fait un sursaut [*car*] j'avais vu un magnifique chien noir à poil doux et brillant mais qui avait l'air menaçant, je crois que c'est un labrador ».

Il faut ici apprendre à l'élève à trier ses idées : la mention du labrador sert-elle, dans son esprit, à décrire l'animal ou à expliquer la peur que le narrateur a ressentie devant un chien si gros et donc effrayant ?

De plus, dans tout le devoir, nous comprenons que Maëva n'emploie pas souvent des connecteurs logiques, sans doute parce qu'elle ne maîtrise pas leur sens : par exemple dans la page 3 (doc.3 : « puis il était là »), elle semble utiliser l'adverbe 'puis' pour ne pas répéter 'et' et ainsi varier son expression, sans se rendre compte qu'il ne convient pas. Enfin le chien est nommé de manière abrupte (page 4 du devoir, doc.2) pour faciliter la narration, ce qui témoigne d'un problème d'organisation du récit.

¹ I.O. 1996

² cf. Annexe, doc.1

2. Réflexions :

Dans un premier temps, pour ne pas sanctionner leur échec, j'ai dû encourager mes élèves à pratiquer l'écrit en augmentant sensiblement leurs notes. Mais cette complaisance de ma part ne pouvait, à long terme, leur faire comprendre réellement comment améliorer leur écriture : pourquoi faire des efforts pour un travail rébarbatif quand on estime avoir une note suffisante ?

J'ai d'autre part songé un instant à beaucoup moins valider mathématiquement les productions écrites, me référant au texte de P. Lecarme, M. Mas et F. Swiatly⁴, mais de toute évidence j'en venais à pénaliser les réussites puisqu'un simple T.B. n'était pas vu avec autant de prestige et d'importance qu'un 18/20. De plus, les élèves en difficulté ne faisaient, eux, que très peu cas de mes appréciations jugées sans conséquences.

Au fil du temps, j'ai constaté que dans l'ensemble ma classe était, au contraire, favorable à la lecture, et c'est ce qui m'a permis d'envisager une solution. En effet, beaucoup de mes élèves se sont révélés être de fervents lecteurs au cours de séances hebdomadaires qu'ils ont appelées 'Le Cercle de lecture', où il s'agissait de faire un exposé sur un livre que l'on avait aimé. Ainsi ce « loisir exigeant »⁵ était vu comme un divertissement donc il n'était pas mis en rapport avec l'écriture. Il allait donc dépendre de moi de faire comprendre à ma classe ce qu'on pouvait retirer de ces lectures pour améliorer à la fois son expression écrite et son orthographe.

3. Phase de test : le P.A.E. « défi-lecture » :

Au moment même où je m'engageais dans ces réflexions, mes collègues de français m'ont proposé de participer à un P.A.E. mis en place dans l'établissement chaque année : le « défi-lecture » organisé sur le plan national. L'objectif principal de ce projet est de faire lire plusieurs types d'ouvrages aux élèves et de développer leur motivation grâce à l'aspect ludique du défi. Concrètement, ce P.A.E. concerne les deux niveaux de classe de la liaison CM2-6^e. En début d'année, chaque classe qui participe reçoit une sélection de livres⁶ que les élèves lisent au cours de l'année, en composant au fur et à mesure un questionnaire portant sur chaque ouvrage. Ces fiches de questionnements sont ensuite transmises par Internet à la classe correspondante, laquelle doit trouver les bonnes réponses. Ce P.A.E. m'a tout de suite intéressée, car il permettait d'aborder la lecture de

³ cf. Annexe, doc.2 et 3

⁴ P. Lecarme, M. Mas, F. Swiatly, *Ecrire au collège, l'apport des ateliers d'écriture et de leurs pratiques*, C.R.D.P. Lyon 1999

⁵ « Entre deux médias : le texte scénique », Didier Colin, *Ecole Des Lettres Collège 1992-1993 n°7*, p.7

⁶ cf. Annexe, doc.4 : la sélection de livres retenue sous le thème du roman policier

manière ludique⁷ et, conséquemment, de motiver l'écriture. En effet, non seulement les élèves prennent un réel plaisir à utiliser les T.I.C.E. c'est-à-dire à manier l'écrit différemment, mais surtout ils prennent conscience de la nécessité de soigner leurs questions. Ainsi, lors de mes séances consacrées au « défi-lecture », et dans lesquelles je m'attendais à devoir motiver ou expliquer leurs lectures, je me suis rendue compte que les élèves faisaient appel à moi seulement pour la mise au point de leurs questionnaires : les voilà qui s'interrogeaient sur la manière de formuler une question, pesaient leurs mots, jouaient avec les lettres lorsqu'ils composaient des mots-mêlés, mots-croisés, charades etc. De plus, l'orthographe est devenue à ce moment-là un point important puisqu'ils ne voulaient pas établir un 'beau' questionnaire tapé à l'ordinateur mais rempli de fautes, et surtout devenir la risée des 'petits' CM2 qui eux, ne manqueraient pas de se réjouir des erreurs de leurs adversaires⁸.

Les premières semaines de ce projet m'ont ainsi convaincue qu'il était possible d'amener ma classe à écrire avec un réel plaisir, qu'elle pouvait s'intéresser à la correction de l'expression et de l'orthographe, et qu'elle concevait la nécessité d'organiser ses idées et de choisir ses mots, mais c'était là un savoir tout théorique et trop rarement utilisé.

4. Démarche envisagée :

Suite à cette réflexion, je me suis attachée à construire mon projet pédagogique dans une perspective systématique de décroisement entre les activités de lecture et d'écriture, afin de retrouver le lien étroit qui les unit, et qu'ainsi la lecture devienne, pour mes élèves, le moyen privilégié d'améliorer leurs écrits : en amont, tous les textes étudiés en classe devaient aboutir sur un travail d'écriture même minime, et tout écrit devait être enrichi par une lecture personnelle, en aval.

Il m'est en outre paru évident qu'il faudrait également susciter l'intérêt de ma classe pour l'écriture, de sorte qu'elle acquière en ce domaine une certaine autonomie d'expression. C'est la séquence sur l'étude des contes qui m'a semblé la mieux appropriée dans ce sens. En effet, elle me permettait de m'appuyer sur l'engouement de mes jeunes lecteurs pour ce type de récits qui attisent leur imagination et dont la simplicité narrative pouvait être facilement appréhendée. Les supports de cette séquence ont essentiellement été des extraits de contes, textes à lire et à étudier, particulièrement nombreux pour permettre des activités écrites aussi variées que ciblées : ils m'ont servi de déclencheur de l'écrit⁹. Il ne s'agissait pas vraiment d'apprendre à appliquer une consigne sans dégoût, mais

⁷ Mes élèves se sont montrés très enthousiasmés à l'idée de « piéger » leurs concurrents de CM2 par leurs questions, et sont impatients de participer à la journée finale du concours qui aura lieu en juin (cf. Annexe, doc.5)

⁸ cf. Annexe, doc.6 et 7

⁹ la séquence sur le conte est souvent utilisée pour relier la lecture à l'écriture. Par exemple, le manuel *A travers mots* (Bordas, 2000) intitule ce travail : « Un conte à lire et à écrire », et suscite l'intérêt des élèves par une préface : « De tout temps, les hommes ont aimé entendre et dire des histoires merveilleuses, en particulier de

véritablement de maîtriser le discours écrit. Ma démarche visait à améliorer l'écrit en s'attachant à « la capacité [...] de communiquer¹⁰ » bien sûr, à l'acquisition d'un style qui soit personnel pour « s'exprimer¹¹ », et enfin à l'organisation des idées afin de « produire un texte complet cohérent¹² ».

Pour ce qui est de l'orthographe, j'ai considéré que la lecture d'un maximum de textes permettrait une imprégnation par mes élèves, et qu'ainsi ils auraient, au fil du temps, moins besoin de réfléchir sur chaque mot et accord. En effet, on peut constater que « peu d'élèves parviennent à formuler des explications qui reposent sur d'autres caractéristiques orthographiques » que sur « l'expérience qu'ils ont de l'écriture de leur langue » et se réfèrent « plus rarement à des règles acquises »¹³. J'ai bien entendu continué à leur apprendre les règles d'accord, à leur faire retrouver tel phénomène orthographique dans tel passage et à leur donner les petites 'recettes' à l'occasion, mais je n'ai pas envisagé l'orthographe comme une finalité essentielle de ma stratégie autrement que par une imprégnation continue.

beaux contes. Ce chapitre te propose d'en lire un [...]. Cela te permettra à ton tour d'écrire un conte. Puis la classe vivra un moment pas comme les autres, où chacun à tour de rôle jouera le conteur pour captiver son auditoire » (p.163). L'incipit est engageant !

¹⁰ *Programmes de sixième, français* p17

¹¹ idem

¹² idem

¹³ *L'apprentissage de l'écriture de l'école au collège*, David J. et Plane S., P.U.F., 1996, p.89

II. Stratégie mise en place :

1. « Communiquer » ou choisir un langage approprié :

a. enrichir son vocabulaire :

La lecture de quelques extraits de conte a, dès le début de la séquence, révélé une lacune qui m'a surprise chez mes élèves : leur manque évident de vocabulaire. J'ai été véritablement étonnée de le constater, car je pensais, grâce à ce genre littéraire, que mes élèves se retrouveraient dans un univers familier. Or, s'ils sont fascinés par le monde merveilleux, ils n'ont pas les moyens lexicaux d'en parler. J'ai alors mis à profit leur intérêt manifeste pour les éléments du conte et même leur engouement pour les *Harry Potter* qui recréent un univers comparable (personnages merveilleux, lieux étranges, objets magiques) pour stimuler leur curiosité, les engager à faire des recherches lexicales dans le dictionnaire, et préciser les divergences de sens de termes qui sont dits synonymes.

En classe, nous sommes partis de la lecture du *Joueur de flûte de Hamelin*¹⁴, où le héros est qualifié d'« enchanteur ». Nous avons dans un premier temps discuté pour essayer de définir les différences qu'il pouvait y avoir entre un « enchanteur », « ensorceleur », « charmeur », « magicien » etc., à l'appui des extraits que nous avons étudiés –en effet, les personnages de conte m'apportaient cette possibilité dans la mesure où ils sont souvent enfermés dans une caractérisation immuable -. Ma classe a pu se représenter chaque terme en lui associant un héros particulier¹⁵.

Mes élèves se sont ainsi rendus compte que les vrais synonymes n'existaient pas réellement et qu'ils ne pouvaient pas employer aléatoirement les substituts du nom. L'exercice d'écriture portant sur ce point précis a consisté à établir des fiches de vocabulaire selon deux types d'entrées : par catégorie (êtres qui ont un pouvoir surnaturel / types de pouvoirs magiques / objets de la magie etc.), et par famille de mots (magie, magicien, magique etc.). Le même travail a été effectué pour les grands thèmes du conte : la beauté, la méchanceté, la royauté etc. Le caractère répétitif et pourtant sans cesse renouvelé de l'activité a eu le double avantage de faire connaître à ma classe tout un vocabulaire nouveau et de consolider son orthographe lexicale pour ces termes-ci, mais également pour la suite, puisque mes élèves ont pris l'habitude de s'interroger sur la racine des mots qui les intéressaient particulièrement.

b. choisir ses mots :

Maintenant que ma classe possédait un grand éventail de vocabulaire, il convenait de lui apprendre à l'employer. Grâce à la lecture d'un extrait de *Gracieuse et Percinet* de Mme d'Aulnoy, on a pu

travailler sur l'intérêt de cibler ses termes. En effet, l'extrait présentait simultanément deux femmes : Gracieuse, caractérisée par sa « beauté », sa « douceur » et son « esprit », et Grognon « affreuse en tout point ». A partir de ce relevé, mes élèves ont dû faire des hypothèses de lecture, en se demandant qui serait l'héroïne, et quel rôle pourrait jouer Grognon dans le conte. Immanquablement, c'est la belle jeune fille qui a été désignée comme personnage principal : il avait suffi de se servir de l'onomastique pour suggérer au plus juste. J'ai demandé ensuite, en quelques lignes, de détailler le physique et le caractère des deux personnages, d'après ces seules constatations. Le contraste entre la masse d'informations suggérées et l'économie réalisée par le seul nom a été flagrant, et les élèves ont été véritablement subjugués par la simplicité du procédé, d'autant plus qu'ils en ont tout de suite senti l'utilité : un nom bien choisi pouvait leur éviter de rentrer dans des descriptions fastidieuses.

La leçon retenue a été élargie aux noms communs, et le but a été atteint : dans un souci de perpétuelle économie, les enfants ont préféré réfléchir un peu avant d'employer un terme, plutôt que d'en utiliser un approximativement pour devoir ensuite y revenir et le préciser au fil du texte. Nous avons fait un exercice d'entraînement aux substitutions des noms à la fin de ce cours, et à l'occasion de chaque extrait par la suite, en quelques minutes, sur des mots que mes élèves choisissaient parce qu'ils les découvraient, qu'ils leur semblaient difficiles d'emploi, ou qu'ils les trouvaient tout simplement attirants, beaux, mystérieux¹⁶. Ces activités se sont révélées tout à fait bénéfiques, puisqu'elles prolongeaient l'enrichissement du vocabulaire, affinaient de plus en plus son emploi, et sont devenues en quelque sorte une gymnastique de l'esprit qui a été conçue comme un jeu propre à notre classe.

2. « S'exprimer » ou améliorer son expression et son style :

a. clarifier son expression :

Tout ce travail sur le lexique a grandement facilité la correction de l'expression des devoirs de mes élèves dans la mesure où il leur fournissait une palette de mots. Dans un premier temps, j'ai formulé, dans la consigne, une exigence stricte portant sur l'emploi des substituts du nom : il était interdit de réutiliser deux fois le même terme dans un devoir. Cette contrainte a perturbé mes élèves qui n'arrivaient pas toujours à répondre au sujet, tout en variant systématiquement l'expression. C'est alors que j'ai mis en place un travail du brouillon¹⁷ : cette fois-ci, leur propre production devenait l'objet de lecture, et n'était qu'un intermédiaire à l'écrit final proprement dit. Ma classe était divisée

¹⁴ *Textes et méthodes, Français 6°*, Nathan, 1996, p.70

¹⁵ La connotation négative du terme 'sorcier' a été bien difficile à faire admettre à mes élèves à cause des 'gentils' sorciers de *Harry Potter*...

¹⁶ en prolongement lecture à cette activité, j'ai demandé de lire l'extrait de *La maison de Claudine* qui figure dans *Littérature et expression, 6°*, Hachette éducation 1996, p.32-33, où l'héroïne raconte sa découverte du mot mystérieux « presbytère » et la mésaventure qui découla de son ignorance.

¹⁷ Ce travail est présenté en II 3 b, à propos de l'écriture de la suite d'un texte.

en groupes de quatre afin de soulager chaque élève de la tâche fastidieuse à accomplir : après une lecture orale au tableau d'une première version du devoir, l'ensemble de la classe a fait des remarques sur les défauts formels perçus dans les productions de leurs camarades¹⁸, puis suggérées pour sa transposition écrite. A partir du relevé qui en a été fait, nous avons établi une liste d'étapes qui semblaient nécessaires à l'amélioration du brouillon :

1. *se relire pour compléter les mots oubliés*
2. *vérifier la ponctuation et les majuscules*
3. *vérifier les conjugaisons*
4. *s'interroger sur la compréhension du texte*
5. *remplacer les répétitions maladroitement*
6. *corriger l'orthographe (accords et lexique)*
7. *raturer son texte : supprimer / modifier / déplacer etc.*
8. *délimiter les paragraphes*

Ces étapes pouvaient se faire dans n'importe quel ordre. Chaque groupe a dû se replonger dans son texte pour essayer de l'améliorer du point de vue de la forme et de l'expression, et non plus du contenu. Ici, la mise en atelier a permis à chacun de s'organiser comme il le voulait. Ainsi certains groupes ont attribué deux étapes à un élève, d'autres ont distribué les tâches selon les capacités de chacun : tel élève doué en orthographe se chargeait de la sixième, tel autre assez moyen devait vérifier les conjugaisons à l'aide des tableaux à la fin de leur livre. La relecture du brouillon a porté ses fruits.

b. Enrichir un écrit par la description :

En rentrant dans le détail du texte de Mme Aulnoy, ma classe s'est aperçue que Gracieuse n'était pas décrite physiquement autrement que par sa beauté, alors que Grognon était détaillée sous toutes les coutures, ce qui, par contraste, ne faisait qu'augmenter la splendeur supposée de l'héroïne : le texte lui était enrichi par toute une part de non-dits découlant de la description. Il m'avait fallu trouver un exemple frappant de l'utilité de la description, car les livres de littérature de jeunesse « privilégient les scènes narratives » pour que « l'enfant se retrouve dans un univers familier »¹⁹, ce qui a pour conséquence de le rendre en général imperméable aux notations descriptives qu'il trouve ennuyeuses. Ici, l'ingéniosité du procédé employé par l'auteur a frappé mes élèves, cependant ils se sentaient toujours incapables de faire de même, et leurs écrits restaient toujours très narratifs : même la caractérisation des personnages leur était difficile d'accès²⁰.

¹⁸ Cf. *Ecrire au collège, l'apport des ateliers d'écriture et de leurs pratiques*, Lecarme P., Mas M. et Swiatly F., C.R.D.P.Lyon, 1999 : I, 3 : « Correction-sanction et travail du texte »

¹⁹ « Entre deux médias : le texte scénique », Didier Colin, *Ecole Des Lettres Collège 1992-1993 n°7*

²⁰ A partir de la lecture de « Comment Langa devint chef du village » (*Littérature et expression 6°*, Hachette éducation 1996, p.110), j'ai demandé à ma classe de décrire les personnages, le lieu et l'époque comme si nous nous trouvions dans un récit et non plus un conte. Le résultat a été peu satisfaisant, embrouillé et d'une platitude extrême.

Nous sommes alors partis d'un autre extrait, « le cheval venu de la mer »²¹, ainsi que de la lecture de l'image «Après l'orage » de Rubin proposée en illustration. Ce conte fantastique prend tout sa force dans la description de l'atmosphère, des éléments marins et des êtres vivants : en effet, tout le récit est baigné dans une lumière grise et brumeuse où la limite entre les éléments célestes, terrestres et marins sont mal définies ce qui forme un cadre irréel propice au merveilleux. Quant au cheval et à l'homme, il sont désignés par des termes équivalents : la « longue crinière » rappelle les «longs cheveux » de l'autre, l'enfant sur le dos de l'adulte «était secoué comme sur une selle », l'appelle « mon petit cheval » etc. Ce vocabulaire permet ainsi de préparer le lecteur à la métamorphose de l'animal, laquelle n'est d'ailleurs pas décrite mais suggérée : « *L'homme faisait des pas de plus en plus grands et l'enfant eut l'impression qu'ils étaient plus lourds et plus sonores et qu'ils frappaient plus durement le sol. Il eut aussi tout à coup l'impression de voir la mer et le rivage d'une plus grande hauteur. Il baissa à nouveau les yeux et, au lieu de la chevelure blonde, il vit une longue encolure, une épaisse crinière grise et une grande tête de cheval. L'enfant comprit qu'il était monté sur ce beau cheval gris qui lui avait tant plu et qui s'était enfui vers les collines* » (p.85). Cette lecture a véritablement fasciné mes élèves, surtout en lui associant l'étude de la peinture illustratrice. Nous nous sommes alors attachés à découper les éléments descriptifs en catégories (les formes, les couleurs, les degrés de l'adjectif etc.), de sorte à faciliter leur réemploi.

Si l'exercice de la description a été simplifié pour les quelques jours qui ont suivi cette lecture, il faut avouer que mes élèves ne se sont guère approprié le procédé dans la suite, si ce n'est pour les indications de couleurs, peut-être parce que, lors de la lecture de l'image, nous avons insisté sur la part de représentation imaginaire suscitée par les textes.

c. L'appropriation d'une figure de style : la comparaison :

Puisque nous étions transportés, avec les contes, dans un univers imaginaire, j'ai proposé, lors d'une séance de remédiation, la lecture d'un extrait de Le Clézio, *Mondo et autres histoires*²². Ce texte avait attiré mon attention par sa beauté et sa simplicité : il me semblait propice à une classe de sixième pour mettre en forme le lien entre la lecture (de l'extrait proprement dit) et l'écriture (les lettres qui le composent) et pour montrer à quel point les mots étaient vivants et amusants. Les élèves ont très justement perçu la richesse du texte, et se sont essayés à inventer à leur tour des comparaisons aux lettres de l'alphabet. Les trouvailles les plus originales ont été associées à des représentations dessinées au tableau. Ce jeu avec les mots a eu un tel succès que le groupe de remédiation en a parlé aux autres élèves de la classe, lesquels m'ont demandé avec insistance de recommencer la séance pour eux. Dès lors, je n'ai eu aucun mal à leur apprendre la figure de la comparaison : ils l'avaient appréhendée très concrètement et immédiatement adoptée. Ainsi, alors qu'ils avaient du mal à écrire

²¹ *Textes et méthodes, français 6°*, Nathan 1996, p.84-85.

²² *Littérature et expression 6°*, Hachette éducation 1996, p.190-191.

une description, mes élèves lui ont souvent suppléé la comparaison, parce qu'elle peut représenter tout aussi bien les objets²³.

3. « Produire un texte complet cohérent » ou améliorer l'organisation de son écrit :

a. la progression du texte écrit :

- le schéma narratif :

Le schéma narratif, s'il est quelquefois discuté par les didacticiens, s'est montré d'une grande aide auprès de mes élèves pour améliorer l'organisation de leurs écrits narratifs bien sûr, mais aussi pour tous leurs exercices d'écriture.

Tout d'abord, ce schéma est très facilement perceptible dans la plupart des contes : à partir de la lecture des *Fées* de Charles Perrault²⁴, ce schéma a été établi en commun avec la classe et retrouvé dans d'autres contes célèbres, à la maison²⁵. Les cinq étapes élémentaires du récit sont ainsi apparues en toute simplicité, ont été comprises immédiatement par mes élèves qui ont alors pu en faire une appropriation personnelle. En effet, ce schéma n'est pas important en lui-même, mais il s'est alors montré révélateur du mécanisme de la narration de manière évidente : les personnages de conte subissent une épreuve ou ont une mission à accomplir. C'est en général l'élément déclencheur de l'histoire, aussi mes élèves se sont-ils rendus compte qu'il fallait, à l'écrit, justifier à leur tour leur narration, alors qu'ils considéraient jusque là que la consigne du professeur suffisait. Ainsi, le schéma narratif tiré des contes lus en classe leur a surtout appris quelle était l'utilité d'une introduction.

D'autre part, ce schéma a permis également de montrer à ma classe que le récit devait suivre une progression : les contes racontent le passage d'un problème qui enferme le personnage à sa résolution amenée grâce à ses efforts. Mes élèves se sont alors appliqués à l'écrit à ménager, comme dans les extraits, des moments de suspense ou d'intensité, c'est-à-dire à organiser leur écriture de manière à ne pas révéler ou laisser deviner trop tôt quel élément permettrait la résolution. Cet exercice a été fait à partir d'un extrait de « Le pont du Diable »²⁶ de B. Clavel, que j'avais coupé au moment où la vieille dame promettait, en échange de la reconstruction du pont, que « l'âme de celui qui, le premier, passera[it] ce pont » appartiendrait au Diable ; mes élèves devaient imaginer une histoire qui éviterait à tout personnage de perdre ainsi son âme en faveur du Diable, tout en respectant la promesse qui avait été faite. La consigne a véritablement été considérée comme une gageure, et, s'étant eux-mêmes suffisamment épuisés à trouver une résolution à ce récit, ils ont tenté véritablement de tenir leurs auditeurs (le reste de la classe) en haleine le plus longtemps possible. Le schéma narratif, de plus

²³ Cf. Annexe, doc.8 et 9

²⁴ *Contes de la mère l'Oye*, 1697.

²⁵ Dans des contes de Grimm et de Perrault.

²⁶ cf. *Littérature et expression 6°*, Hachette éducation 1996, p.253-254

en plus évident au fil de leurs lectures, a ainsi permis à mes élèves, par sa simplicité, son évidence et à force d'imprégnation, de comprendre comment organiser leurs récits, et ils étaient bien étonnés de constater qu'un schéma si rudimentaire pouvait aboutir à des histoires si variées.

- **classer et faire des choix :**

Lorsque les élèves se sont inquiétés de la progression de leurs écrits, ils ont évidemment été amenés à faire des choix, surtout pour les personnages et les lieux. Or j'ai pu constater que bien souvent les incohérences de leurs récits étaient dues au fait que les enfants de ma classe avaient 'trop' d'idées. Si les programmes de sixième font une large part aux écrits d'imagination²⁷, c'est bien parce que les jeunes de 10-11 ans font preuve d'une inventivité débordante. Or il m'était difficile de leur faire renoncer à ce qui leur tenait à cœur, sous prétexte qu'ils devaient garder une unité dans leurs écrits. J'ai alors voulu me servir justement de cette relation affective qu'ils entretenaient avec la fiction pour les convaincre de la nécessité de maîtriser leur discours.

À la suite de la lecture cursive de *La Belle et la Bête* de Mme Leprince de Beaumont, j'ai proposé à ma classe deux petites questions à préparer à l'écrit et qui furent ensuite discutées:

1. *Quel sont les personnages principaux de l'histoire ?*
2. *Qui est votre personnage préféré ? Pourquoi ?*

Si toute ma classe était d'accord sur les personnages principaux, elle s'est nettement divisée sur la seconde question : en majorité, le personnage de la Belle a été préféré par les filles, et celui de la Bête par les garçons. La justification du choix de la première se faisait sans difficulté : elle est belle, gentille, obéissante, se sacrifie, a le sens de la famille etc. Le bon sens permettait d'adhérer à cette opinion. Mais pour le personnage de la Bête, les garçons ont dû faire des choix, et ont ainsi prétexté que la Bête était « riche, puissante, supérieure, originale », ce à quoi l'autre partie de la classe a rétorqué que c'était surtout « une bête horrible, égoïste et cruelle ». Malgré l'agitation qu'a causé ce débat, la preuve était faite : pour faire adhérer un lecteur à une opinion ou à une histoire, il convenait bien de faire des choix, quitte à éliminer des éléments qui peuvent nous sembler d'importance : il importe de savoir où l'on veut aller et par quels moyens.

Après cette séance, j'ai demandé à mes élèves de raconter un passage de *La Belle et la Bête*, en insistant sur le caractère monstrueux du personnage de la Bête pour les uns -ce qui impliquait de passer sous silence ses moments d'attendrissement, de tristesse ou même de complaisance- ou au contraire sur la fascination qu'elle pouvait exercer -auquel cas l'on devait éviter par dessus tout de mentionner son physique²⁸, les réactions de recul des autres personnages à sa vue etc.- Cet exercice fut très bénéfique, puisque dès ce moment, ma classe avait compris qu'il ne s'agissait pas tant, dans les

²⁷ I.O. 1996

²⁸ La Bête n'est pas décrite par Mme Leprince de Beaumont autrement que comme « une bête horrible », mais mes élèves, influencés par les diverses versions cinématographiques du conte, avaient sur la question des idées très précises, auxquelles j'ai adhéré puisqu'elles étaient tout à fait vraisemblables.

travaux d'écriture, de faire preuve d'une imagination foisonnante, que de trier ses idées afin de composer un écrit maîtrisé qui avait un but précis.

b. les liens logiques :

De manière naturelle, il m'a alors fallu organiser un travail sur les liens logiques²⁹, nécessaires après une première organisation de son texte. Là encore, c'est la lecture qui a servi de déclencheur à un exercice d'écriture : à partir de l'extrait du conte *Delphine et Marinette*³⁰, des hypothèses de lecture sur la suite de l'histoire ont été faites en classe. Sans s'en rendre compte, les élèves s'appuyaient sur les indices de sens du texte, c'est-à-dire qu'ils se servaient de leur logique. Les indices de l'extrait ont été inscrits au tableau ; en face, les hypothèses qu'ils permettaient d'envisager. Il n'y a eu qu'un pas à franchir pour relier chaque colonne par la relation logique qui convenait. La manipulation a été conçue comme un jeu où il s'agissait de retrouver un élément manquant qui validait chacune des suggestions.

Dès lors, le travail d'écriture se justifiait de manière logique : nous avons relevé les indices du texte, étudié les possibles suivant la logique, restait à écrire le résultat de notre recherche, c'est-à-dire la suite du texte³¹, ce que j'ai proposé avec la consigne :

« Imaginez, au brouillon et par groupe de quatre, une suite à ce début de conte, en vous aidant de la préparation ».

La mise en place d'atelier en groupes m'a semblé intéressant pour reprendre l'ensemble du travail sur la progression du récit³² : les quatre enfants devaient se mettre d'accord sur une suite à écrire, c'est-à-dire qu'ils devaient faire des choix avec les autres et s'appuyer sur les relations logiques pour éventuellement les convaincre ; de plus cette disposition permettait de soulager chaque élève dans la dure tâche de l'organisation du récit, puisqu'il pouvait compter sur l'aide des trois autres. Les disputes qui ont commencé à naître au sein d'un groupe ont vite été endiguées lorsque j'ai annoncé qu'un rapporteur viendrait au tableau faire part au reste de la classe de l'aboutissement du travail : bon gré mal gré, il a fallu se mettre d'accord...

²⁹ L'article « Entre deux médias : le texte scénique », Didier Colin, *Ecole Des Lettres Collège 1992-1993 n°7*, fait aux œuvres pour la jeunesse le reproche d'employer de préférence des phrases juxtaposées, de sorte que c'est « au lecteur de suppléer les rapports logiques entre elles », or celui-ci ne pense qu'à « l'émotion, en ressentant globalement le texte et en évitant de l'approfondir par l'analyse », et par conséquent, les jeunes enfants ne savent plus employer les mots de liaisons.

³⁰ *Contes du chat perché*, M. Aymé, in *Littérature et expression 6°*, Hachette éducation 1996, p.165

³¹ exercice présenté à son avantage dans P. Lecarme, M. Mas, F. Swiatly, *Ecrire au collège, l'apport des ateliers d'écriture et de leurs pratiques*, C.R.D.P. Lyon 1999

³² la mise en place d'un groupe permet de faire une meilleure « réalisation des connaissances » : cf. *Lire et écrire au collège*, Breyer V., coll. « synthèse », 1989.

III. Bilan et perspectives :

1. Bilan :

Pour marquer le lien étroit entre la lecture et l'écriture, je me suis attachée, dans ma séquence, à proposer une grande variété de supports³³ : il s'agissait de lectures de textes (forme la plus courante dans l'enseignement du français), d'images, et de lectures oralisées. Cette diversité présente l'avantage de ne pas laisser les enfants, et de montrer que l'écrit ne se cloisonne pas à l'écrit, à l'exercice scolaire de la langue française, mais à toutes les formes de la communication : l'écriture est alors véritablement perçue comme un outil (pour transmettre un message), alors que les élèves ne voient souvent pas l'utilité de faire des exercices d'écriture : pour eux, écrire, c'est un travail scolaire uniquement³⁴. La première réussite de ma démarche a donc été de trouver des approches différentes de l'écrit.

Il m'a semblé en outre difficile de donner une utilité à la pratique de l'écriture, aussi ai-je préféré contourner le problème en faisant utiliser l'écrit au maximum, non plus par obligation, mais par plaisir : face à une lecture qui suscitait l'intérêt, dont on arrivait à comprendre d'où venait la force du texte, la pratique de l'écriture est souvent venue d'une demande de la part même de mes élèves, d'une envie. Finalement, cette séquence sur le conte m'a permis de trouver des déclencheurs de l'écrit, et ponctuellement, la curiosité éveillée par la lecture a pu donner lieu à des recherches lexicales propres à l'enrichissement du vocabulaire, mais aussi tout simplement à manier les mots, se familiariser avec eux.

Le travail préparatoire à l'écriture, axé sur une lecture analytique, a en outre permis à mes élèves de s'ouvrir sur la beauté de leur langue. On ne saurait parler ici de révélation, mais plutôt de sensibilisation à l'esthétique littéraire. Concrètement, ceci permet de déboucher, en particulier par des exercices d'imitation, sur l'appropriation d'une forme, d'une situation, d'un style remarquables à l'occasion de telle lecture, ainsi « ces exercices donnent aux élèves des moyens pour organiser des textes, s'approprier des tournures stylistiques, acquérir du vocabulaire »³⁵.

Le bilan de ces acquis varie d'un élève à l'autre : « l'élève puise dans la lecture des contenus, des formes, des stratégies utiles à son écriture »³⁶ grâce à des exercices de reformulation, de transposition, d'imitation, de réinvestissement, mais tous n'y sont pas sensibles au même degré. Nous parlions autrefois d'imprégnation, terme certes assez flou³⁷, mais qui rend bien compte d'une réalité : au fil de ces lectures, l'élève est marqué par un procédé d'écriture qu'il s'approprie. Comment s'opère la

³³ *Accompagnement des programmes de sixième*, collection collège, C.N.D.P., 1996

³⁴ *Ecrire au collège, l'apport des ateliers d'écriture et de leurs pratiques*, Lecarme P., Mas M. et Swiatly F., C.R.D.P.Lyon, 1999, p.13

³⁵ *Accompagnement des programmes de sixième*, collection collège, C.N.D.P., 1996

³⁶ *I.O.* 1996.

³⁷ *Ecrire au collège, l'apport des ateliers d'écriture et de leurs pratiques*, Lecarme P., Mas M. et Swiatly F., C.R.D.P.Lyon, 1999, p.27

magie ? par la répétition, exercice mécanique, ou par sa propre sensibilité au texte ? La stratégie adoptée dans ma séquence montre que pour moi l'un ne va pas sans l'autre. En tout cas, l'objectif a été atteint : mes élèves ont « réinvesti » les observations de lecture lorsqu'elles étaient « menées en liaison avec les pratiques d'écriture »³⁸.

Globalement, le bilan est très positif, et j'ai eu à l'occasion cette séquence quelques devoirs très réussis, mais mon objectif ne concernait pas uniquement la séquence sur le conte, puisqu'il est un des savoirs fondamentaux à acquérir en classe de sixième³⁹, aussi ce bilan ne peut être définitif.

Pour les élèves qui avaient les plus grosses difficultés à l'écrit, il faut reconnaître que les progrès sont irréguliers et peuvent sembler aléatoires. En réalité je me suis aperçue que les améliorations de leurs écrits sont apparues de manière plus évidente lors de la séquence suivante sur les textes fondateurs. Finalement, cela s'explique tout à fait, puisque ces élèves avaient de plus grosses lacunes à combler que les autres et ont ainsi été plus lents dans l'appropriation des procédés découverts par la lecture. La copie d'élève insérée en annexe⁴⁰ présente de nets progrès par rapport aux documents 2 et 3 (réinvestissement du vocabulaire, de tournures, imitation du style, et une expression beaucoup moins boiteuse) : pour l'étude des textes fondateurs, j'ai prolongé ma stratégie d'apprentissage de l'écrit, puisque je me suis aperçue que là encore la lecture pouvait être très motivante et bénéfique. En effet, ma classe avait la même attitude de curiosité et d'intérêt après la lecture de légendes antiques que lors de la séquence sur le conte, et il faut reconnaître que la frontière entre les deux est faible. On ne saurait prétendre que les élèves étaient encore imprégnés du travail fourni à propos des contes, car les deux séquences ont été séparées par les vacances de Noël, lesquelles avaient fait oublier à mes élèves la plupart de leurs réflexes.

Ainsi les améliorations constatées dans les copies de ce genre d'élèves, si elles sont encore bien fragiles, m'ont en tout cas persuadée que ce travail sur l'écrit ne pouvait être restreint dans le temps, mais devait se soutenir à tout moment pendant les cours de français, et le projet « défi-lecture », mené régulièrement au fil des semaines, a permis de relier inlassablement la pratique de l'écriture à celle de la lecture. En conclusion, les lectures variées de supports divers sont une préparation ou un accompagnement à l'écriture, et aident à son amélioration en lui donnant « des moyens », « de la matière », « des modèles »⁴¹, surtout lorsqu'on insiste sur l'aspect ludique de ces deux pratiques si étroitement liées.

2. Perspectives :

³⁸ I.O. C.N.D.P. 1997.

³⁹ idem

⁴⁰ cf. Annexe, doc.10 et 11

⁴¹ *Ecrire au collège, l'apport des ateliers d'écriture et de leurs pratiques*, Lecarme P., Mas M. et Swiatly F., C.R.D.P.Lyon, 1999, p.33

En m'inspirant des réussites perçues lors de ces séquences, les interactions entre lecture et écriture seront mises à profit et développées aussi profondément à l'avenir grâce aux *Fables* de La Fontaine puis la poésie. D'après un premier sondage auprès de ma classe, j'ai constaté qu'elle était déjà très intéressée par les *Fables*, et je compte adopter une stratégie similaire à celle développée ici : partir du vocabulaire du XVII^e siècle⁴² ainsi que d'une initiation à l'argumentation⁴³ pour permettre des recherches et un enrichissement lexical, intéresser les élèves au style piquant et subtil de La Fontaine⁴⁴ en vue d'exercices d'imitation à l'écrit, développer la capacité à décrire par le biais des portraits des animaux à travers les différentes fables⁴⁵, et enfin organiser ses idées grâce à l'étude de la composition des *Fables*⁴⁶. La séquence sur la poésie qui devrait lui faire suite permettra de s'axer davantage sur des travaux d'écriture qui feront appel au jeu sur les mots, à la musicalité de l'écrit, c'est-à-dire à des pratiques d'imitation de procédés mis en valeur par la lecture (personnelle et orale), dont l'appropriation sera, me semble-t-il, vraiment personnalisée.

D'autre part, forte de cette première expérience, j'entends enrichir le travail mettant la lecture au profit de l'écriture lors de la séquence sur la poésie, grâce à une exposition de productions d'élèves et peut-être même une lecture publique de leurs œuvres, afin de valoriser leur écrit, de lui donner une utilité concrète, et de faire prendre conscience à chacun des progrès réalisés. Lors de l'étude du conte, j'avais déjà envisagé de faire écrire un ou des récits à ma classe et de les présenter au C.D.I. avant les vacances de Noël, mais j'y ai renoncé parce qu'il me semblait que mes élèves n'étaient pas encore assez à l'aise pour réaliser ce projet. Désormais, l'exposition me semble tout à fait réalisable, et la documentaliste de l'établissement s'est montrée enthousiasmée.

Concernant le travail du brouillon, il me semble que je pourrais l'aborder différemment et l'enrichir grâce à la lecture et l'analyse de brouillons d'écrivains⁴⁷, mais je me heurte ici à une difficulté matérielle pour me procurer des fac-similés de textes originaux d'auteurs, lesquels, qui plus est, pourraient intéresser des enfants de sixième. Je songe pour l'instant à utiliser le fac-similé d'un brouillon de Victor Hugo distribué pendant la journée de formation didactique, car c'est un auteur que les enfants connaissent (au moins par le feuilleton télévisé diffusé en début d'année...). A cause de ces considérations, je ne projette pas précisément de réaliser ce travail, mais je n'y renonce nullement et garde toujours cette perspective à l'esprit.

⁴² à relever, définir et expliquer par le jeu des racines de manière systématique

⁴³ à propos de « le chat, la belette et le petit lapin », *Fables*, VII, 16 (en particulier)

⁴⁴ « le chêne et le roseau », *Fables* I, 22, grâce à une lecture enregistrée sur C.D. de Jean Laurent Cochet (éd. 2000) ; ainsi qu'une lecture comparée de « le renard affamé » (Esopé) et « la belette entrée dans un grenier », *Fables* III, 7

⁴⁵ en particulier « le héron », *Fables* VII, 4 et « le renard et le bouc », *Fables* III, 5.

⁴⁶ Par exemple, alternance de narration et discours direct dans « le chat, la belette et le petit lapin », *Fables*, VII, 16, qui permet de revoir jusqu'où un récit peut être coupé par des paroles.

⁴⁷ *Le texte narratif. Lire et écrire au collège*, Riffaud A., C.N.D.P., 1997, documents, actes et rapports pour l'éducation, p.31-40

Les recherches qu'a occasionnées cette réflexion m'ont en outre stimulée pour faire un travail plus complet sur la liaison entre lire et écrire, par l'intermédiaire d'un atelier d'écriture : « en atelier, il arrive qu'on lise des textes d'écrivains, mais c'est pour mieux faire écrire l'élève »⁴⁸, et il me semble que ce dernier, libéré des normes scolaires, comprend peut-être davantage qu'il écrit pour lui –même avant tout. Quant au professeur, il peut s'éloigner lui aussi des contraintes pour ouvrir l'enfant à des lectures plus variées lesquelles ne peuvent qu'enrichir ses pratiques de l'écrit. De plus, les ateliers permettent de mettre en place de nombreux jeux avec les mots plus facilement que dans le cadre d'une classe⁴⁹, sans compter qu'ils ne sanctionnent pas les productions écrites réalisées, ce qui peut libérer certains enfants.

⁴⁸ *Ecrire au collège, l'apport des ateliers d'écriture et leurs pratiques*, Lecarme P., Mas M., Swiatly F., C.R.D.P. Lyon, 1999, p.25.

⁴⁹ *Ecrire au collège, l'apport des ateliers d'écriture et leurs pratiques*, Lecarme P., Mas M., Swiatly F., C.R.D.P. Lyon, 1999, p.76

CONCLUSION :

Les activités que j'ai ainsi été amenées à mettre en place, si elle donnent un bilan variable selon les élèves, ont été assurément bénéfiques, et sont bien sûr destinées à être réutilisées, revues, et améliorées jusqu'à la fin de l'année, et me seront d'une grande aide pour mes années d'enseignement à venir. De manière générale, il apparaît de manière évidente que lecture et écriture sont des dominantes qui permettent des pratiques variées, et c'est bien là leur force. Il faut donc sans cesse faire preuve d'imagination, et sans aucun doute d'énergie ; heureusement, les professeurs de lettres sont aussi des amoureux des livres, et l'envie de partager leur passion me semble un moteur à leur profession. En outre, la réflexion menée ici parallèlement à la description de mes activités, ainsi que les recherches que j'ai été amenées à faire, m'ont permis de mieux jauger les pratiques actuelles et ainsi de me donner de nombreuses idées à concrétiser, autant dans le cadre de la classe que dans une autre structure, en particulier celle des ateliers d'écriture ou de lecture : il me semble en effet qu'engager les enfants à lire et à écrire va de paire avec la correction de la langue, laquelle est le pôle essentiel de l'enseignement du français. Cependant, il me faut reconnaître que ma stratégie a été fortement appuyée par la curiosité éveillée par la séquence sur le conte, et il me reste sans doute à trouver comment mettre en place un projet similaire devant une classe désintéressée.

Annexe

Bibliographie

- *Programmes de sixième*, coll. Collège, C.N.D.P. savoir-livre, 1996
- *Accompagnement des programmes de sixième*, coll. Collège, C.N.D.P., 1996
- Breyer, *Lire et écrire au collège*, coll. « synthèse », 1989.
- Didier Colin, « Entre deux médias : le texte scénique », *Ecole Des Lettres Collège 1992-1993 n°7*
- David J. et Plane S., *L'apprentissage de l'écriture de l'école au collège*, P.U.F., 1996
- P. Lecarme, M. Mas, F. Swiatly, *Ecrire au collège, l'apport des ateliers d'écriture et de leurs pratiques*, C.R.D.P. Lyon 1999
- Maquaire M., *Faire écrire et lire au lycée*, C.R.D.P. Pays de Loire, 1993
- Riffaud A., *Le texte narratif. Lire et écrire au collège*, C.N.D.P., 1997, documents, actes et rapports pour l'éducation

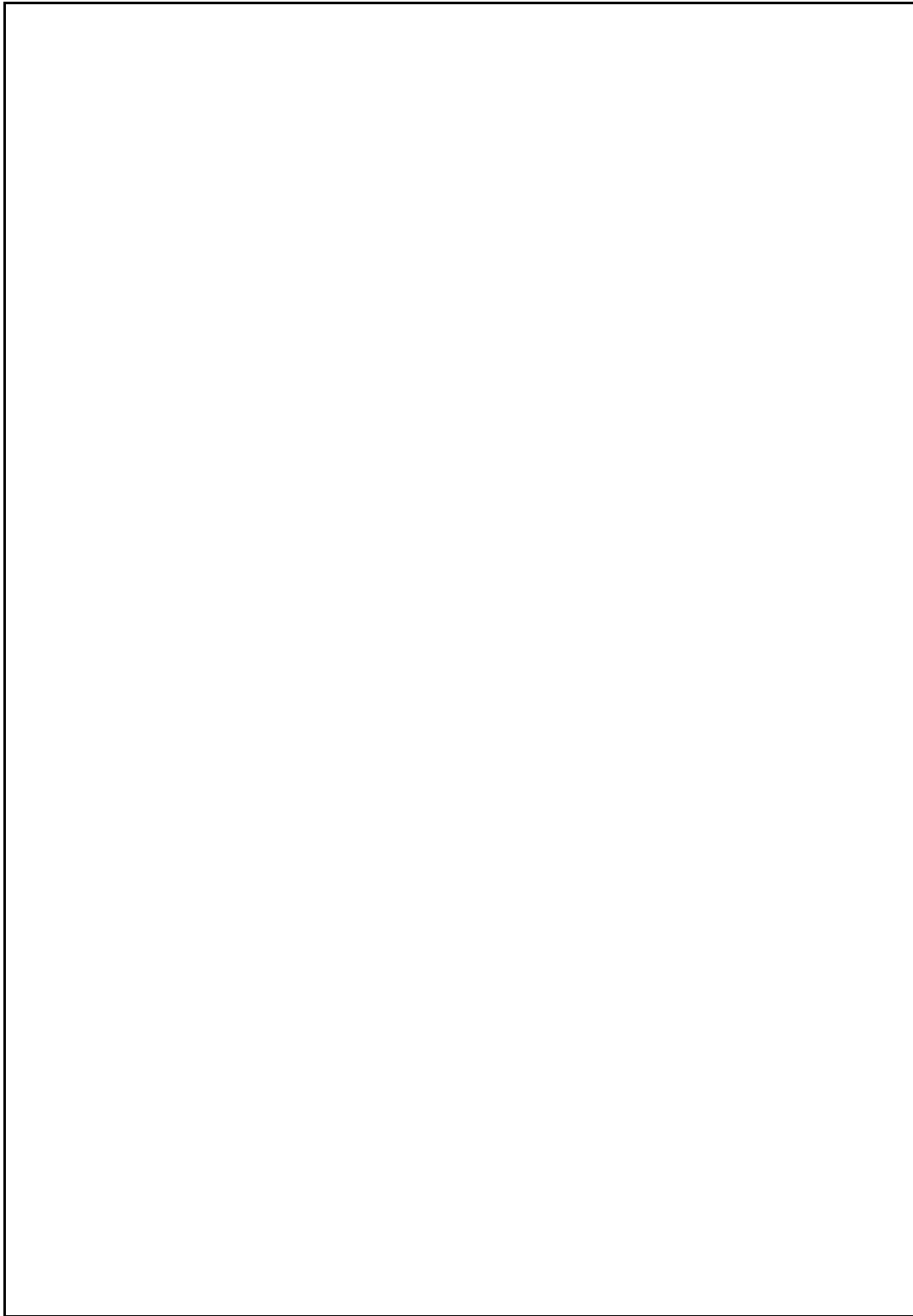


TABLE DES MATIERES

résumé	p2
introduction	p3
I. constats	p4
1. difficulté observée	p4
2. réflexions	p
3. phase de test : le « défi-lecture »	p
4. Démarche envisagée	p
II. Stratégie mise en place	p
1. « Communiquer » ou choisir un langage approprié	p
a. enrichir son vocabulaire	p
b. choisir ses mots	p
2. « S'exprimer » ou améliorer son expression et son style	p
a. clarifier son expression	p
b. enrichir un écrit par la description	p
c. l'appropriation d'une figure de style : la comparaison	p
3. « Produire un texte complet cohérent » ou améliorer l'organisation de son écrit :	p
a. la progression du texte écrit	p
• le schéma narratif	p
• classer et faire des choix	p
b. les liens logiques	p
III. bilan et perspectives	p
1. Bilan	p
2. Perspectives	p
conclusion	p
annexe	
bibliographie	