

# L'ÉCRIT DANS TOUS SES ÉTATS ou

## une politique globale et cohérente de lecture/écriture au collège

Jean-Paul FERRIER

En septembre 1989, le Collège Armand Coussens de Saint-Ambroix se lançait dans une expérience originale et d'une ampleur incomparable avec ce qui se fait habituellement dans les collèges en faveur de la lecture. Nous avons longuement présenté cette innovation (AL n°31, sept.90, pp.42 à 116) et rendu compte de ses effets (AL n°32, mars 91, p.32 et n°44, déc.93, p.35).

Quatre ans après, le deuxième volet du dispositif a été mis en place. Il consiste à compléter cette politique globale de lecture impliquant, certes, l'ensemble du collège mais concernant surtout les élèves de 6<sup>ème</sup>, par une politique d'écriture à destination des classes de 4<sup>ème</sup>.

Jean-Paul Ferrier, principal adjoint (et "cheville ouvrière" avec Geneviève Dautry professeur de français de ces deux innovations), présente cette deuxième action qui permet maintenant de parler d'une politique de lecture/écriture cohérente au niveau d'un établissement.

### Il n'y a pas de lecture sans écriture préalable

Voilà qui semble communément admis - sur un plan théorique du moins - mais peut-être pas aussi communément pris en compte dans les pratiques pédagogiques. Car si cet "axiome" est retenu lorsqu'on demande aux élèves de devenir lecteurs des œuvres littéraires "du programme" (reconnaissant *de facto* qu'il y a donc eu un écrivain pour les écrire), cela est beaucoup moins fréquent déjà s'il s'agit d'un énoncé de mathématiques ou d'un chapitre du manuel d'Histoire. Le "qui a écrit ?" est la plupart du temps occulté, quand il n'est pas - plus ou moins consciemment d'ailleurs - carrément asséné en fausse vérité, lorsqu'on attribue par exemple à Pythagore la rédaction d'un théorème qui n'est pas celle qu'il donna (ni d'autres avant lui). Notons en passant que cette question, "qui a écrit ?", n'est pas aussi innocente ni inutile qu'il y paraît. Ce qui n'a été "écrit par personne" n'apparaît-il pas plus volontiers comme vérité absolue, intangible et éternelle, parce que détaché des circonstances temporelles, géographiques, idéologiques... de la pensée, des sentiments et des conceptions d'un auteur et de celles des lecteurs auxquels il souhaitait s'adresser ? Si je peux toujours émettre un doute sur ce que me déclare Monsieur Untel, parce que Monsieur Untel n'est pas infaillible, qu'ai-je à dire contre "deux et deux font quatre" ?

Mais brisons-là. Revenant à des préoccupations plus "scolaires", il faut surtout constater concernant l'écrit, que l'élève lui-même est rarement mis en situation véritable "d'écrivain" (néologisme barbare qui pourrait être pris au sens du "writer" anglais ou du "scrivante" italien, pour faire pendant au "lecteur" sans connotation artistique ou professionnelle). L'élève écrit, certes, au sens qu'il étale de l'encre sur le papier à peu près dans toutes les disciplines. Mais cette "écriture" ne correspond - dans le meilleur des cas - qu'à une transcription de l'oral, correcte sur le plan orthographique et syntaxique, voire intéressante sur le plan stylistique si l'élève est "bon". Dans le meilleur des cas, c'est à dire par exemple dans une rédaction "réussie" ; mais pas toujours, loin de là. Les copies de mathématiques - même celles qui obtiendront de "bonnes notes" - en sont une illustration flagrante : un souci bien affaibli de l'orthographe et de la syntaxe (affaibli du côté de l'élève mais aussi, souvent, du côté de l'enseignant) et fréquemment - au niveau du collège au moins - pas de phrases construites et complètes ; comme si l'on remplissait les cases vides d'un QCM sans souci de "rédiger".

Quoi qu'il en soit, nous sommes là dans une situation de réponse à des questions "institutionnelles" - de réponses si possible correctes, mais correctes seulement du point de vue strict de la discipline - pas d'écriture véritable.

Encore n'aborde-t-on à ce stade que la première des "fonctions" de l'écrit : transcrire l'oral. En oubliant d'ailleurs souvent ce qu'il peut y avoir de pernicieux à supposer qu'un oral déterminé (qui comporte

lui-même son implicite propre : tonalité, puissance, accentuation, silences, hésitations, gestuelle...) n'aurait grosso modo qu'une transcription écrite correcte (avec pourtant un implicite d'une tout autre nature).

Quant à admettre qu'"il n'y a pas d'écriture sans lecture préalable", ou plus exactement sans expérience préalable de lecteur, c'est une autre paire de manches ! Car si on semble accepter au départ qu'on ne peut pas savoir écrire sans savoir lire - ne faisant alors référence, consciemment ou non, qu'aux apprentissages premiers - encore faut-il s'entendre sur ce que c'est "savoir lire" et "savoir écrire", ou tout bonnement "lire" et "écrire". Et quand bien même aurait-on trouvé un consensus là-dessus, les choses n'en deviennent pas simples pour autant. Il suffit pour s'en rendre compte de proposer par exemple à des professeurs de français en formation, l'affirmation suivante (un peu "provocatrice" ou ressentie telle, mais qui ne devrait pas l'être car pas aussi dépourvue de réalité qu'il n'y paraît) : *"Être un "bon" élève en rédaction, ce n'est pas être capable de produire de "bons textes", mais savoir anticiper les stratégies de lecteur du professeur, savoir répondre à ses attentes ; c'est être capable de produire grosso modo le texte que le professeur avait anticipé sur le sujet"*. Les réactions seront la plupart du temps très vives et il fait peu de doute qu'on vous assènera le QI ou autre sornette du même acabit. Toutes vos remarques - insidieuses - sur la très grande variabilité de la note que peut obtenir le même texte corrigé par x professeurs, sur les appréciations portées sur telle page de Victor Hugo ou Patrick Grainville proposées incognito à des enseignants, n'y feront rien.

Idem de l'affirmation, qui pourrait paraître évidente, que si l'on ne lit que parce que quelqu'un a écrit, on n'écrit de même que parce que quelqu'un va lire (autrement dit parce qu'on se forge, à l'instar d'Umberto Eco, une image de "lecteur idéal").

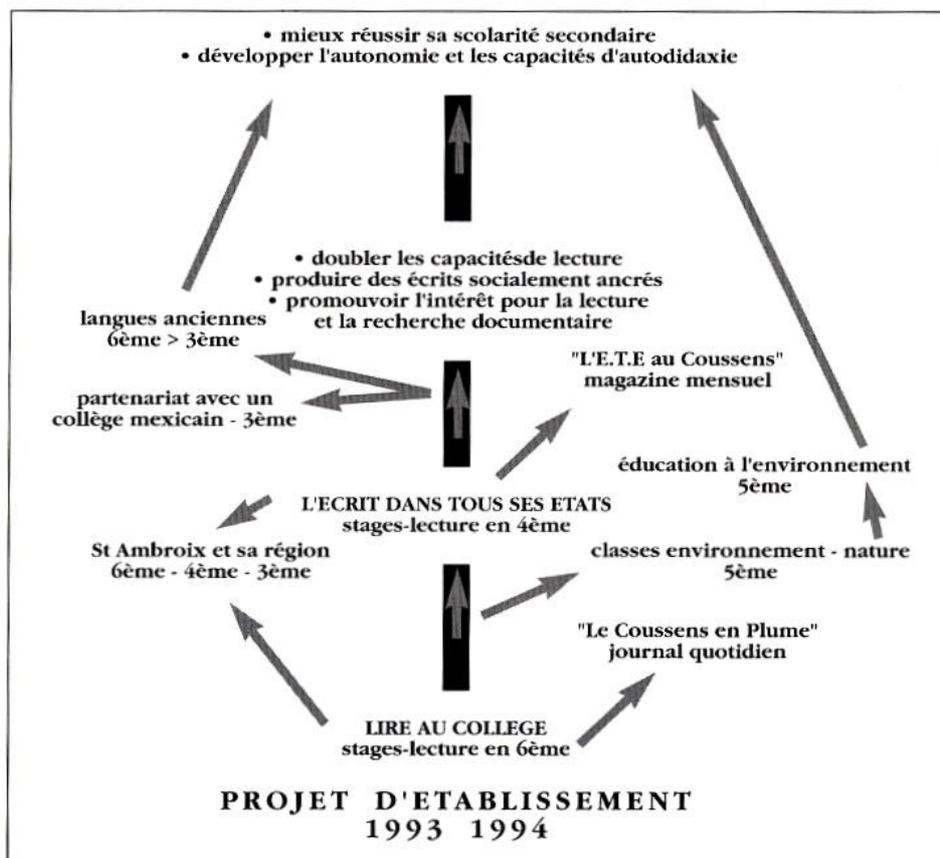
Quant à envisager que l'écrit soit une autre manière de penser ou encore que l'acte d'écrire transforme "l'écrivain"...

Des faits sont là pourtant. Par exemple le besoin ressenti - depuis, au moins, le "code d'Hammourabi" - d'écrire la loi pour qu'elle prenne justement force de loi. Ou encore de symptomatiques dictons tels que "les paroles s'envolent et les écrits restent". Ou le caractère de gravité attaché au "lapsus calami" relativement au "lapsus linguae". Ou le rôle fondamental de l'écriture dans le développement de l'humanité... Ou tous les débats parfois vifs, et même les conflits qui naissent inmanquablement dès qu'on prétend publier dans un établissement scolaire un journal qui en soit véritablement un, je veux dire qui se veuille constitué d'écrits véritables, "socialement ancrés" et donc mettant en jeu - en danger aussi par corollaire inévitable - leurs auteurs, enfants ou adultes.

Ce long préambule pour manifester que nous avons certes pris en compte tout cela dès la conceptualisation de notre projet de politique de lecture pour le collège de Saint-Ambroix (Cf. le dossier *Lire au collège*. AL n°31, sept.90), en y incluant la réalisation d'un journal quotidien. Mais pour affirmer aussi que quatre ans de *Coussens en Plume* (le journal du Collège Armand Coussens. NDLR) n'ont pu que nous rendre plus sensibles, donc plus compréhensibles, ces pré-supposés théoriques de ce qui est en jeu dans l'écrit, à commencer par les enjeux de pouvoir.

Au point qu'il nous est apparu indispensable de "compléter le dispositif" - complément explicitement prévu dans le projet initial mais non défini dans ses contenus et objectifs opérationnels - par le deuxième volet qui fait l'objet premier de cet article : une politique d'écriture, sous la forme d'un projet intitulé **L'écrit dans tous ses états** s'adressant plus particulièrement aux classes de 4<sup>ème</sup>.

De quoi s'agit-il ? Non pas de faire pendant (équilibre) au premier volet. Car s'il y a déjà beaucoup d'écriture dans la "politique de lecture", il y a toujours beaucoup de lecture dans la "politique d'écriture". C'est pourquoi nous préférons parler d'une "**politique de lecture/écriture**" **rendue enfin cohérente par la mise en œuvre des deux "actions" qui la constituent : "stages-lecture" en 6<sup>ème</sup> et "stages-écriture" en 4<sup>ème</sup>**. Cette politique constituant l'ossature d'un projet d'établissement plus large - et largement induit par les quatre ans d'expérience en 6<sup>ème</sup> - que l'on peut schématiser ainsi :



## L'écrit dans tous ses états

Un projet est une "œuvre" vivante. C'est ce qui le distingue d'une déclaration d'intentions, dans la mesure du moins où il entend répondre à un moment donné, avec des élèves donnés à une question posée.

Comme tout ce qui vit, il évolue donc.

D'abord dans sa phase d'élaboration : en tenant compte des réflexions que mène l'équipe qui en est à la base, des conditions particulières (moyens, effectifs, personnalité des intervenants,...) qui vont accompagner sa mise en oeuvre.

Dans sa phase de mise en oeuvre ensuite, où l'on découvre des élèves et des classes ayant eux aussi leurs personnalités propres, où l'on profite de l'opportunité d'approfondir ce que l'on ne pensait qu'évoquer, où l'on constate l'ambition démesurée de ce que l'on pensait "facile", où l'on prend aussi parfois le temps de partager le plaisir et la richesse d'instant privilégiés.

C'est ainsi que ce qui est présenté aujourd'hui dans ces colonnes est déjà l'aboutissement de multiples réflexions, et de multiples modifications par rapport à la première mouture qui servit de point de départ. C'est ainsi que le contenu des divers ateliers évolue sans cesse lui aussi.

Un projet, c'est d'une certaine façon le contraire d'un programme.

Mais un projet, c'est un problème à résoudre, une évaluation objective de la situation, un enrichissement d'actions antérieures, un parti-pris théorique que l'on adopte sur la base des expériences vécues et des connaissances acquises, une "philosophie" d'action que l'on se donne, un investissement qu'on accepte.

Et en ce sens là ce projet n'a pas changé.

## Une action qui concerne tout le collège

C'est donc le niveau 4<sup>ème</sup> qui a été choisi pour participer directement aux stages-écriture. C'est celui qui nous a paru le meilleur à envisager pour une action d'envergure (relais de l'action 6<sup>ème</sup> dans le cycle d'orientation après un temps de latence suffisant, pas de palier d'orientation et pas d'examen à la fin de l'année, maturité suffisante des élèves pour aborder un travail de fond sur l'écrit...).

Pourtant c'est tout l'établissement qui se trouve concerné.

- d'une part par la continuité de fait et de principe qui lie cette action à celle qui a été menée (et se poursuit) en 6<sup>ème</sup>.
- d'autre part parce que les fruits du travail des stages seront diffusés à tous à travers un magazine, des monographies, des fiches méthodologiques...
- enfin parce que les stages proprement dits concernent l'ensemble de tous les élèves du niveau 4<sup>ème</sup> et que tous les élèves du collège seront donc impliqués directement à leur tour (pour peu que, comme en 6<sup>ème</sup>, l'action se pérennise)

C'est fondamental. Car considérer que certains seulement devraient être concernés (les "bons" ? les "mauvais" ?) ce serait à la fois contredire la conception même que nous avons de la lecture et de l'écriture et la possibilité pour un élève de changer de "catégorie". Or tous, comme dans les stages-lecture, ont à prendre et à apprendre des stages-écriture. Plus fondamental encore : ce serait faire de la politique de lecture/écriture une remédiation *a posteriori* d'un échec scolaire quand nous la voulons d'abord base *a priori* d'une réussite (*l'a priori* du collège du moins).

## Une action "lourde" et globale

Si la politique de lecture menée depuis la rentrée 89 en 6<sup>ème</sup> a pu être efficace (Cf AL n°44, déc.93, p.35) c'est en particulier, nous en sommes convaincus, par son aspect "lourd" et global, détaché des contingences habituelles d'horaires et de programmes. Nous restons persuadés qu'on ne parvient à rien ou presque par un "saupoudrage" d'actions ponctuelles. Pour reprendre un exemple lié à la vie de notre collège, nous déclarions lors du débat qui a présidé à l'approbation du projet d'établissement : *"Si l'on dispose d'une ou deux semaines on ira à Rome ou à Athènes, à Malaga ou à Brasov ; si l'on ne dispose que de 5 ou 10 fois un jour on ne dépassera guère Nîmes ou Montpellier"*.

Nous avons donc adopté à nouveau un type d'organisation du temps similaire à celui qui préside aux stages-lecture en 6<sup>ème</sup> :

- arrêt des cours et changement de l'emploi du temps durant les trois semaines du stage-écriture.
- les professeurs qui encadrent les stages prennent certes appui sur leur discipline, mais avec un souci et des objectifs tout autres que ceux qui les animent dans leurs cours "traditionnels"
- le sujet de l'étude et de l'apprentissage est l'écrit, et comme pour la lecture il ne concerne pas seulement (surtout pas seulement) les professeurs de français.

Deux "concessions" à ce principe :

- pendant les stages, deux des trois heures hebdomadaires de LV1 et LV2 sont maintenues à la demande des enseignants de ces disciplines qui, d'une part n'ont pas trouvé comment s'inscrire vraiment dans le projet et qui ont, d'autre part, jugé préjudiciable (notamment pour le "démarrage" de l'apprentissage en LV2) une interruption des cours trop longue à leurs yeux.
- la durée des stages (2 + 1 semaines) que nous aurions souhaité plus longue (2 fois voire 3 fois deux semaines). Mais ne fait-on pas que ce que l'on peut avec ce que l'on a...

## Une action cependant limitée à quelques écrits spécifiques

Il nous a paru trop difficile - et hors de nos moyens ou de nos compétences - d'aborder tous les types d'écrits. Nous avons déjà évoqué le cas des langues vivantes, mais c'eut été sans doute hors de propos de vouloir évoquer des types d'écrits que n'ont pas encore abordés les élèves d'un collège (écrits philosophiques, économiques, ...). Et puis, n'est-il pas de toute façon plus profitable de limiter les ambitions d'un projet... que de vouloir à tout prix y intégrer des enseignants qui ne s'y sentent pas prêts ? Car nous savons par expérience qu'on ne peut en imaginer la réussite que si l'investissement consenti est à la hauteur de ces ambitions.

Pour ces raisons, quatre écrits spécifiques seulement ont été retenus :

- l'écrit mathématique
- l'écrit technologique (avec une petite pointe de reconnaissance vers le langage informatique)
- l'écrit historique
- l'écriture de scénarios

Domaine limité certes ; mais suffisamment large à notre sens pour aborder la problématique de l'écrit (n'est-elle pas, au fond, à la fois différente mais un peu la même à travers ces divers points de vue ?). Et l'écrit littéraire, nous dira-t-on, nous dit-on et nous a-t-on déjà dit ? L'écrit littéraire... certes, certes... nous l'aborderons... si vous pensez techniques (de déclenchement ou de parti-pris d'écriture, d'expansion ou de contraintes,...) s'il ne s'agit pas de "rédaction" (c'est déjà fait - trop fait ? - merci)... s'il ne s'agit pas d'imaginer que nous pourrions transformer le temps d'un stage (ou de quelques pages) nos élèves en écrivains... et si nous sommes capables de définir ce dont il s'agit !

## Des objectifs généraux et des objectifs scolaires

Le projet élaboré en 1998/89 et mis en oeuvre depuis 1989/90 se fixait comme but : lutter, par une politique de lecture cohérente, contre l'échec scolaire. Dans ce but, il proposait cinq objectifs généraux :

- permettre au plus grand nombre de réussir leur scolarité secondaire
- développer les capacités d'autodidaxie
- doubler les capacités de lecture de tous
- conduire chacun à la production d'écrits
- éveiller l'intérêt pour la lecture et la recherche documentaire.

Il se fixait en outre, à la fois comme moyen et comme objectif la constitution d'**un cycle d'observation non divisible** (pas de redoublement entre la 6<sup>ème</sup> et la 5<sup>ème</sup>) et le passage en 4<sup>ème</sup> deux ans après de la quasi-totalité des élèves.

Ainsi devait-on parvenir à augmenter notablement le taux d'orientation en 2<sup>nde</sup> générale à l'issue de la 3<sup>ème</sup>, étant entendu qu'un "nouveau projet sera élaboré pour le cycle d'orientation".

Prenant en compte à la fois les résultats remarquables et déjà évoqués obtenus sur la cohorte 89/90 (et suivantes) et les efforts qui restent à faire pour atteindre pleinement les objectifs fixés, le projet **L'écrit dans tous ses états** se propose donc d'apporter au projet initial le complément indispensable et prévu pour ce cycle d'orientation.

Il se fixe donc le même but et se propose de poursuivre le développement des capacités d'autodidaxie en travaillant de façon plus spécifique sur :

- **l'approfondissement de la réflexion sur les divers types d'écrits**, leurs points communs et leurs particularités, les caractéristiques qui en permettront une meilleure utilisation, leur lecture méthodique et les capacités de les produire. L'élaboration des représentations de ce que signifie améliorer ou évaluer un texte

- **la prise de conscience de la façon dont s'élabore un écrit** - selon sa nature et selon les buts qu'il se fixe - et l'appropriation des capacités qui sont alors mises en jeu.
- **la possibilité pour les élèves d'être engagés dans une action de communication** qui leur permette de prendre en compte les attentes de leurs destinataires dans une relation de "monitorat". Cette relation particulière devrait leur permettre de mesurer leurs compétences et de réfléchir à la capacité propre à l'écrit de transformer un projet initial en même temps qu'il transforme son auteur et son lecteur.

Sur un plan scolaire :

- pas de redoublement entre la 4<sup>ème</sup> et la 3<sup>ème</sup>
- orientation de la totalité des élèves de 3<sup>ème</sup> vers une poursuite d'études en lycée ou lycée professionnel
- parmi eux, orientation de 90% en 2<sup>nde</sup> générale de lycée.

Ce pourcentage était pour l'établissement de 43,5% en moyenne de 1985/86 à 1988/89. Il est passé à 69,7% pour la cohorte 89/90. Ce chiffre devrait être maintenu pour 90/91, puis passer à 80% pour la cohorte 91/92 comme première étape vers l'objectif fixé.

L'évaluation se fera bien entendu au niveau de chaque atelier par rapport au contenu proposé aux élèves. Elle se fera aussi au travers des productions plus générales et diverses qui sont prévues. Elle se fera encore grâce aux possibilités de "retour-arrière" et d'analyse linguistique qu'offre le module Genèse du texte du logiciel ELMO 2 000. Elle se fera enfin par rapport aux objectifs d'orientation énoncés ci-dessus et l'examen attentif des résultats des élèves dans leur poursuite d'études (on peut déjà noter que la cohorte 89/90, bien que beaucoup plus étoffée que ses devancières, se comporte - au moins pour le premier trimestre de 2<sup>ème</sup> - aussi bien, sinon mieux, que ses aînées).

## Les modalités

Dix enseignants sont directement impliqués dans l'action :

- un professeur de mathématiques
- un professeur de technologie
- trois professeurs de lettres (lettres modernes, lettres classiques)
- deux professeurs d'histoire-géographies
- un professeur d'arts plastiques (chargé d'enseignement)
- le principal-adjoint et un professeur de lettres modernes assurant la coordination de l'ensemble.

L'emploi du temps de la semaine est le suivant :

|                              | <b>lundi</b>  | <b>mardi</b>  | <b>jeudi</b>  | <b>vendredi</b>  | <b>samedi</b>  |
|------------------------------|---|---|---|--|--|
| <b>8h30</b><br><b>11h30</b>  | Vers l'écrit littéraire<br>(prof de lettres classiques +<br>coordinateur) | L'écrit mathématique<br>(idem)                                      | L'écrit technologique<br>(prof de techno +<br>prof de français de la<br>classe ou principal ad-<br>joint) | L'écrit historique<br>(idem)                               | Emploi du temps<br>normal de la<br>classe (LV1, LV2) |
| <b>11h30</b><br><b>12h30</b> | Les heures d'anglais et de LV2 sont conservées                            |   |   |  |  |
| <b>13h30</b><br><b>16h30</b> | L'écrit mathématique<br>(prof de maths +<br>coordinateur)                 | Écriture de scénarios<br>(prof d'arts plastiques +<br>coordinateur) | L'écrit historique<br>(prof d'histoire +<br>coordinateur)   | Aide à l'écriture<br>(coordinateur +<br>principal adjoint) |  |

La première partie du stage (2 semaines contiguës) a lieu selon les classes entre le 4 octobre et le 19 février. La deuxième partie (1 semaine) pendant la deuxième partie de l'année scolaire.

## LE CONTENU DES ATELIERS

### *Vers l'écrit littéraire (3h/semaine)*

Définir objectivement "l'écrit littéraire" est une gageure. Gageure en tout cas pour le faire d'une façon abordable pour nos élèves, suffisamment claire et succincte, vérifiable "expérimentalement" et susceptible d'une mise en pratique immédiate. Il paraît donc plus judicieux d'aborder la question "par l'absurde" : compulsier et "analyser" les textes les plus divers, puis tenter de les "imiter" d'abord au premier degré, ensuite en les "détournant" vers un objet qui n'est plus celui pour lequel ils ont été conçus. Imposer une forme pour un contenu qui ne lui est pas adapté *a priori* servira alors à mettre en relief ce décalage, à rendre plus sensible une autre fonction du langage qui n'est plus seulement "informative", à poser le problème de "l'esthétique".

#### **Première partie**

Dégager au moyen d'une "grille de lecture" les caractéristiques essentielles des textes proposés, tâcher d'en établir un "classement" (en groupes de 3 ou 4). La notion de typologie des textes ne sera pas abordée en tant que telle. Le but de ce travail n'est pas de parvenir à une véritable typologie, tâche qui semble beaucoup trop ardue pour des élèves de 4<sup>ème</sup> ; comment pourraient-ils (pourrions-nous) d'ailleurs s'y reconnaître parmi les dizaines de typologies proposées à ce jour et dont aucune ne semble faire l'unanimité ? Il semble pédagogiquement plus profitable de laisser les élèves élaborer leur propre classement à travers recherches, discussions, confrontations, quitte à "rectifier" les anomalies les plus flagrantes, quitte aussi à aboutir à un résultat qui ne soit pas "théoriquement" satisfaisant.

#### **Deuxième partie**

Produire des écrits empruntant la forme d'un "type" de textes et le contenu d'un autre.

#### **Troisième partie**

Vers le texte "littéraire". Se servir des acquis et des productions des deux premières semaines, de nouveaux textes "littéraires" introduits dans le corpus, pour approfondir la réflexion.

### *L'écrit mathématique (6h/semaine)*

#### **Première partie**

Analyse des caractéristiques et des exigences de ce type d'écrits (aider les élèves à ne pas échouer parce qu'ils ont mal compris l'énoncé). Partir d'un texte d'apparence "littéraire" pour en extraire l'énoncé mathématique qu'il contient. Faire le parcours inverse. Genèse d'un énoncé et de sa solution.

#### **Deuxième partie**

Lire un énoncé (permettre à l'élève de repérer et d'analyser ses points faibles et ses insuffisances et trouver parmi les remédiations proposées celles qui lui conviennent). Lire et comprendre : repérer la consigne - la traduire dans une (des) forme(s) différente(s) : question, impératif, infinitif, code, schéma... Transformer un texte narratif en texte pour agir. Fabriquer un énoncé, inventer des exercices. Rédiger une réponse. Reconstruire un énoncé (puzzle, trous) et rajouter des questions. Elaborer un guide méthodologique (remédiation).

#### **Troisième partie**

Narration de recherche (activer la motivation en passant par la prise de conscience de ses capacités, mettre en place un raisonnement réflexif sur ses pratiques, participer à l'apprentissage de la recherche et approcher la notion de preuve reposant sur la nécessité de valider une affirmation). Choix d'énoncé, problèmes ouverts - solutions accessibles extérieures ou non aux contenus. L'intérêt, c'est la recherche de l'élève et la façon de rédiger. Compte-rendu de correction : mise en cause individuelle - mise en évidence de manques ne permettant pas la compréhension de la démarche ou la validation.

***L'écrit technologique, technique et informatique (3h/semaine)*****Première partie**

Analyse des caractéristiques et des exigences de ce type d'écrits à travers la découverte de "vrais" documents. Mise en évidence de l'importance du destinataire (professionnel, élève, client,...). Exigences de rigueur et de précision, vocabulaire spécifique. Importance des documents d'accompagnement (schémas, graphiques, organigramme, grafcet)

**Deuxième partie**

"Traduction" de documents par un texte pur et réciproquement. Mise en confrontation de deux "langages" dont les richesses, les exigences, l'implicite... sont différents. Sensibilisation à la nécessité d'une lecture/écriture spécifique au projet. Le choix du document qui convient (quel point de départ, quel destinataire pour quel objectif...).

**Troisième partie**

Particularités et logique du langage informatique. Se familiariser avec le vocabulaire particulier lié aux ordinateurs. Prendre connaissance de l'organisation d'un disque dur (logique et organisation de la "structure en arbre"). Prendre conscience des difficultés et des exigences propres à ce langage (à partir d'un fichier "autoexec" et en utilisant le manuel DOS comme un dictionnaire, imaginer ce qu'il peut être, le confronter au véritable fichier, décoder celui-ci puis en donner une "traduction littéraire").

***L'écrit historique (6h/semaine)***

Une période déterminée (en synchronisme avec le programme étudié en histoire) est choisie. Ce sera le XVII<sup>ème</sup>, puis le XVIII<sup>ème</sup>, enfin le XIX<sup>ème</sup> selon la classe et la session. Il s'agit d'étudier différents types d'écrits pour en dégager les spécificités, puis de les transposer en utilisant dans des écrits originaux les connaissances "historiques" et "linguistiques" ainsi acquises.

**Première partie**

Etude et analyse des écrits (la lettre, le journal, le carnet de voyage, l'étude d'historien spécialiste, l'écrit de vulgarisation ou publicitaire,...)

**Deuxième partie**

Production d'écrits avec les contraintes liées à la fois à la forme choisie et à la réalité historique de l'époque.

Rotation des groupes (et des époques) d'une semaine à l'autre.

***Écriture de scénarios (3h/semaine)*****Première partie**

Lecture d'images. Un vocabulaire spécifique normalisé pour les images fixes ou mobiles. Dénotation, connotation. Le synopsis, le scénario.

**Deuxième partie**

Écriture. Sur la base d'un cahier des charges prévoyant la réalisation de spots vidéo de promotion de Saint-Ambroix ciblant trois publics (investisseurs éventuels, tourisme, scolaires)

**Troisième partie**

Réalisation : fin prévue en Juin 94. Les élèves de l'option Arts Plastiques sont associés au projet.

### *Aide à l'écriture (3h/semaine)*

Le but de cet atelier est double :

- permettre l'achèvement des productions entamées dans les autres ateliers
- aborder l'écrit "littéraire" par la "mise en situation imaginative " (selon Rodari in Grammaire de l'imagination notamment). Travail sur le "premier jet" (discussion, confrontation, analyse critique) et sur différentes formes littéraires. Le logiciel Genèse sera bien entendu mis à contribution. Le travail se poursuivra entre les sessions, soit dans l'atelier d'écriture mis en place d'autre part avec la participation d'un écrivain, soit en cours de français. L'objectif est de parvenir à écrire une "histoire", sous une forme littéraire déterminée avec, puis sans, déclencheur explicite, par un travail conscient et approfondi sur les brouillons.

## LES PRODUCTIONS

- "**L'E.T.E.**", **magazine du projet** : il se définit comme "un magazine d'exploration de l'écrit dans tous ses états" qui ne vient pas remplacer ou concurrencer *Le Coussens en Plume*, journal de la politique de lecture, mais entend rendre compte, dans 10 numéros pour l'année, des travaux d'exploration entrepris par les différentes classes afin d'en diffuser les résultats, les découvertes et les productions auprès de tous. Comme *Le Coussens en Plume*, il n'est pas le domaine réservé des élèves en stage mais s'ouvre à tous les partenaires de la vie au collège. En revanche, il s'en distingue (outre son rythme de parution mensuel et sa pagination, 24 à 28 pages) par sa conception qui n'en fait pas un "organe politique" mais un "magazine culturel" d'information et de réflexion sur l'écrit.
- **des monographies** faisant état des réalisations des élèves sur différents thèmes
- **des fiches méthodologiques** concernant les écrits spécifiques de chaque "matière", réalisée par les élèves en direction des autres classes qui pourront en évaluer la pertinence
- **les textes et scénarios**

## LES MOYENS

- **d'enseignement** : convertis en heures/années, ils représentent 16h réparties en 9h de décharge et 7 HS
  - **informatiques** : micros-ordinateurs possédant 4 Mo de mémoire vive et un disque dur de 40Mo (min). Imprimante à jet d'encre. Si possible scanner à main. Logiciels : Genèse - Page Maker 4.0 ou similaire.
  - **reproduction** : repro-copieur et photocopieur
  - **consommables** (papier, stencils, encre, disquettes et cassettes vidéo)
- Tous ces moyens ont pu être dégagés sur les moyens propres de l'établissement (DHG et budget du collège ou du foyer). Sur le plan financier, la charge de réalisation du magazine (220 exemplaires par numéro) a été couverte par un système d'abonnement et de vente au numéro.

## À PROPOS DES "HEURES PERDUES"

Il s'agit pour l'année (en réalité pour les deux ans du cycle d'orientation) de : 3h d'anglais et de LV2, 9h de latin ou grec pour certains élèves, 9h d'EPS, 6h de sciences physiques, 4h30 de sciences naturelles et 3h de musique.

Une partie de ces heures peut être rattrapée par passation de devoirs ou interrogations écrites encadrées par les surveillants en dehors des heures de cours de la discipline. L'expérience des stages-lecture en 6ème et les résultats obtenus ont par ailleurs montré ce qu'il fallait penser de la "perte" de ces heures et prouvé qu'il n'y avait aucune raison de "focaliser" là-dessus.

## CONCLUSION

Le collège Armand Coussens de Saint-Ambroix, même si on en parle beaucoup dans ces colonnes et ailleurs, n'est pas un collège "à part". Ses dotations, tant en moyens d'enseignement que sur le plan financier sont "normales". Ses élèves n'ont rien d'exceptionnel (en mieux ou en pire), ses enseignants ne sont pas "triés sur le volet".

Simplement, il a su prendre à bras le corps un problème qui - le consensus semble fait là-dessus - est à la base pour une large part de l'échec scolaire. Il a su mettre ses moyens à soigner les "causes du mal" et non plus seulement ses symptômes. Et bâtir une politique de lecture/écriture qui à la fois se fonde sur des présupposés théoriques solides (les résultats obtenus le montrent si besoin était), mais aussi s'est élaborée sans a priori sur ses modalités et ses contenus opérationnels, ni frilosité quant à l'intangibilité supposée des structures traditionnelles.

Un collège donc, qui ne prétend pas s'ériger en exemple, mais témoigner de ce qui est possible si l'on veut seulement profiter - pour la "bonne cause", celle des élèves - de l'autonomie qui nous est proposée et qui n'est pas toujours aussi mince qu'on le prétend.

Jean-Paul FERRIER