

DONJONS ET DRAGONS

LE CHOC DES MORTS, LE POIDS DES FANTOMES...

L'article qui va suivre est le compte rendu d'une expérience d'écriture longue, entreprise dans une classe de 5e du collège d'ANICHE durant l'année scolaire 1984-1985. Ce travail de longue haleine (plus de deux trimestres, à raison de trois ou quatre heures par semaine) a fonctionné en tenant compte de trois axes :

- a) mettre les élèves dans des situations non-artificielles d'écriture en veillant à leur faire écrire des textes complets (ici, un court roman), socialisés, avec des destinataires réels, les autres élèves de la classe en l'occurrence.
- b) remplacer la correction des copies par le processus de l'amélioration des textes fonctionnant sur le mode de l'auto-évaluation.
- c) substituer des règles d'écriture simples et précises aux consignes traditionnelles.

Ces trois axes s'inscrivent dans ce qu'il est devenu courant d'appeler une "pédagogie du projet" passant par un travail de groupes (sept groupes dans une classe de 26 élèves).

Le point de départ de ce travail d'écriture est un "Jeu de Rôles", et le plus célèbre d'entre eux : "Donjons et Dragons". C'est un jeu de société d'origine américaine qui se situe dans un Moyen-Age fantastique, dérivé du monde du Seigneur des Anneaux de JRR TOLKIEN. Ce type de jeu se définit par sa structure et son déroulement :

- d'un côté, un arbitre, "le Maître du Donjon" ou DM, demiurge omniscient et omnipotent qui dispose pour jouer d'un MODULE. Ce "module", en principe un texte de quelques pages, est un descriptif quasi-exhaustif de tout ce qui peut se passer ou presque dans un lieu donné. (le plus souvent, un lieu clos, une auberge, une forêt, un souterrain, un château, etc...). Ce module présente une aventure complète et met en place le monde dans lequel l'aventure va se dérouler, avec des conflits, des problèmes à résoudre et surtout des récompenses.
- de l'autre côté, les joueurs, (au moins quatre) qui déplacent des pions sur un plan quadrillé représentant le lieu de l'aventure, mais qui avancent "à l'aveugle", puisque le DM est le seul à savoir ce qui va se passer et à connaître parfaitement le plan des lieux où évoluent les joueurs,

et évidemment les pièges que cache le moindre recoin obscur.

Chaque joueur, et c'est là que le jeu est totalement original, incarne un personnage, joue son "rôle". Il a un nom, un métier, un passé, et peut-être un avenir... Effectivement, chaque joueur crée son personnage, qu'il choisit parmi des "classes" (chevaliers, moines, voleurs, monstres...) et il constitue le portrait-robot de celui avec lequel il va jouer et qui deviendra un autre lui-même. (Nous y reviendrons).

Le jeu se déroule sous forme de dialogues entre le DM et les joueurs : ils discutent entre eux des actions qu'ils vont faire, puis indiquent verbalement au DM ce qu'ils font. Celui-ci leur dit alors ce qui se passe, ce qu'ils voient et surtout quelles catastrophes ils ont déclenchées... Les conflits rencontrés ont tendance à être de sales types ou d'horribles monstres, mais ils peuvent se présenter sous la forme de pièges, de labyrinthes ou d'énigmes. Chaque aventure, chaque partie se construit sur les résultats de la précédente, comme les chapitres successifs d'un roman. Le principe du jeu, rappelons-le, est que chaque joueur animant un personnage joue de plus en plus avec les réactions de cet individu. Et c'est là l'essence même des Jeux de Rôles : vivre à travers un personnage, s'identifier à lui, survivre, si possible!, à travers les embûches concoctées par le module et le DM.

Il était tentant d'essayer de faire transcrire le récit de ces aventures par des élèves en adaptant au niveau-classe un module. J'ai donc créé CINQ modules, utilisant les lieux rencontrés dans les aventures de TOLKIEN. J'ai utilisé différents modules déjà existants que j'ai transformés pour qu'ils soient "prêts à fonctionner" selon le modèle des "contes aléatoires", afin que le hasard (des cartes tirées et des jets de dés) remplace le DM dont je ne pouvais tenir le rôle face à sept groupes de joueurs.

Par "conte aléatoire", entendons un texte créé par le tirage d'un certain nombre d'événements dont la mise bout à bout constitue une sorte de synopsis du chapitre, et où plusieurs solutions sont possibles. (Le texte de R. QUENEAU "Un conte à votre façon", certains travaux de l'OULIPO, la série des livres "Le livre dont VOUS êtes le héros" in Folio Junior de JACKSON et LIVINGSTONE ont servi de points de départ pour la méthode d'élaboration de ces modules.)

Les cinq modules :

- L'Auberge de la Mort Subite,
- La Forêt d'Yfond,
- Les Venelles de Khyazm,
- Dans le Château Maléfique,
- Les Sept Epreuves,

regroupés sous le titre : LES MALEFICES DU DONJON D'ANDRUALD débutaient par un chapitre-prologue dans lequel les élèves présentaient les personnages qui allaient être les héros de leur récit.

Au premier trimestre, les élèves avaient été familiarisés et préparés à ce type de texte par la lecture de BILBO LE HOBBITT, de quelques titres de la collection Folio Junio déjà citée, la projection au magnétoscope du film LE SEIGNEUR DES ANNEAUX et des exercices à partir des contes à votre façon culpiens.

"Il ne leur restait plus qu'à" se munir de treize cartes à jouer, d'un dé, d'un stylo, de feuilles de papier et à combiner leurs talents et leur chance pour aboutir à l'objet de leur quête : un texte...

* * * * *

I - DES SITUATIONS NON-ARTIFICIELLES D'ECRITURE

Le récit est un "jardin dont les sentiers bifurquent".

BORGES

L'un des intérêts premiers (et des plus évidents pour les élèves) est que le travail proposé se présentait comme un jeu. Non pas pour tomber dans les travers des pratiques modernistes et multiplier les exercices-gadgets, visant comme objectif général "un déblocage de l'Imaginaire", mais bien pour viser des acquisitions complexes telles que la description, le dialogue, la maîtrise de la logique interne d'un récit, la gestion et le traitement d'informations sur des personnages d'un chapitre à l'autre. Tout cela au niveau d'une classe de 5e s'entend...

A) LES PRINCIPES DU JEU D'ECRITURE

Il s'agissait donc au départ de présenter le travail comme un jeu. Ce qui ne fut pas sans décontenancer les élèves "les plus traditionalistes : "Est-ce qu'on fait du français avec des cartes et des dés ? C'est pourquoi l'enchaînement avec les exercices du 1er trimestre sur la description et le dialogue se fait très progressivement et finalement, sans poser trop de problèmes.

Après avoir présenté le travail dans ses grandes lignes -Ecriture d'un texte long en plusieurs chapitres-, je décidai donc de "nous jeter à l'eau" en décembre, et je donnai aux élèves, le texte-matrice du module, à partir duquel devait être générée l'histoire :

"Un personnage a trouvé un parchemin faisant mention d'une fortune cachée dans le donjon d'Andruald, dans la province de Garnaz, aux confins du monde connu... Seuls les plus astucieux et les plus courageux pourront l'atteindre... Ce trésor appartiendrait à un magicien nommé SCHVERKISS L'ANCIEN ; on raconte qu'il est vieux comme le monde parce qu'il possède une relique qui le rend immortel, et que durant la nuit, on voit des lueurs maléfiques au sommet du donjon, et, à certaines périodes, des ombres rampent sur les remparts du château..."

A partir de ce texte introductif, les groupes d'élèves devaient créer les personnages qui allaient constituer "les aventuriers" : chaque élève "gérant" un personnage, comme dans un Jeu de Rôle. La fabrication des personnages se fit en utilisant le procédé utilisé classiquement dans ces jeux : on choisit un certain nombre de caractéristiques dans une liste et on obtient ainsi le portrait-robot d'un personnage. Ensuite, dans

le déroulement du jeu, le joueur doit scrupuleusement respecter ce que peut ou ne peut pas faire son héros.

Les élèves avaient à choisir parmi les caractéristiques suivantes : (deux ou trois par individu seulement, qu'il soit humain, animal ou non-humain -elfe, lutin, hobbit,...-)

- | | |
|----------------------------|--|
| - intelligence | - habileté aux armes (6 armes au choix, tirées aux dés) |
| - connaissance des langues | - pouvoir de guérison |
| - habileté au camouflage | - télépathie |
| - sixième sens | - communication avec les animaux |
| - force physique | - habileté au cambriolage (voler, crocheter, escalader un mur, ouvrir un coffre, etc...) |
| - sens de l'orientation | |
| - pouvoirs magiques | |

Une fois les caractéristiques choisies et notées sur une fiche bristol, il fallait un nom, un prénom et le personnage était pris en charge par un élève. La seule restriction imposée était la suivante : deux caractéristiques identiques ne pouvaient se présenter deux fois dans le même groupe, afin de créer un éventail assez large de compétence chez les aventuriers.

La première phase de l'écriture pouvait alors commencer en inventant une biographie succincte de présentation de leurs "héros" dans un Prologue intégrant le texte-matrice.

En voici quelques exemples représentatifs :

"...Le premier s'appelle Henri Frolic, il a 45 ans, il est né en 1201. Il est petit, presque obèse, a le nez écrasé et le teint rubicond. Mais il est très musclé malgré les apparences. Ses parents, très pauvres, l'ont abandonné quand il avait dix ans, pour quelques pièces d'or, à une sorcière qui l'enfermait dans une cave après le dur travail de la journée : elle lui donnait ensuite n'importe quoi à manger : des crapauds, des serpents, des araignées, toujours accompagnés de pain sec et d'eau croupie. Il s'est sauvé vers 1226 et a trouvé un emploi de valet de chambre. Il ne sait pas très bien monter à cheval, ni se battre, mais il est honnête, intelligent, connaît bien la magie et sait se cacher comme personne..."

Sabine, Christelle, Annick, Françoise.

"...Luigi di Boldo est né dans le Milanais en 1410. Bien que d'origine italienne, il parle très bien le Français. Orphelin à l'âge de 4 ans, il fut recueilli par des gens très riches. Il est doué pour la télépathie et possède des pouvoirs extraordinaires en Magie. Il a suivi des études très poussées dans toutes les disciplines connues au XVe siècle. Grand et assez beau garçon, il a en outre une force incroyable. A l'âge de 22 ans,

il s'est marié avec la duchesse Laure, une charmante demoiselle. Mais quelques mois après leur mariage, elle mourut d'une maladie de coeur. Inconsolable, Luigi passe alors son temps à se consacrer à la Magie, jusqu'au jour où il rencontre son compagnon, Baldo Ridolfi..."

Nordine, Ludovic, Christine, Estelle.

"...Le troisième cavalier est une ... cavalière..."
C'est Marianne Perceval. Guillaume Bruel l'a rencontrée un jour où il se promenait dans une forêt. Elle venait de tomber de cheval. Ses yeux sont d'un bleu luisant et profond, ses longs cheveux blonds sont comme du blé au soleil. Elle a de très beaux traits fins, elle est très douce et connaît les plantes qui guérissent toutes les maladies et toutes les blessures. Elle possède aussi une sorte de sixième sens pour déceler les pièges. Elle n'a que dix-huit ans..."

Valérie, Thérèse-Marie, David.

Aucun groupe ne choisit de personnages non-humains comme dans les textes de Tolkien, mais il y eut beaucoup d'animaux (souris, singes, perroquets, etc...).

Dans ces textes, chacun peut juger qu'il n'y a rien que de bien traditionnel. Je tenais à mettre en place peu à peu les principes de fonctionnement, et notamment celui du travail en groupes (j'y reviendrai) sans pratiquer "un électro-choc" en distribuant tout de go le premier module. Ce travail préparatoire s'est étalé sur une quinzaine de jours, soit douze heures. J'ai distribué ensuite aux élèves le premier module : "L'Auberge de la Mort Subite", que je retranscris ici dans sa quasi-totalité.

B) PREMIER MODULE : L'AUBERGE DE LA MORT SUBITE

Introduction : nos héros se retrouvent en plein coeur de la province du NARMHOASSA. Perdus en pleine forêt. La nuit vient de tomber et la lune fait briller les yeux des loups affamés qui peuplent la région. Faire un camp serait de la pure folie ; heureusement, au milieu d'une clairière, les lumières rassurantes d'une auberge apparaissent. Son nom est l'Auberge de la Mort Subite. Pourquoi ne pas y entrer... se reposer ?...

DESCRIPTIF DES LIEUX

Rez-de-chaussée :

a) La salle commune : poussiéreuse, une forte odeur de graisse y règne. Plusieurs tables, une dizaine de personnages sont attablés. Derrière son

comptoir, Bretzel, l'aubergiste, proposera toutes ses boissons et tous ses plats à des prix exorbitants. Il ne fera pas un geste en cas de combat entre les clients, mais sera agressif s'il voit un aventurier parler à sa femme qui sert en salle.

b) Sur la gauche, un couloir part vers les salles particulières et vers l'escalier qui mène au premier étage.

c) Les salles particulières : il y en a quatre, toutes identiques, elles sont vides à part une table et trois chaises : elles sont réservées aux riches clients. Elles coûtent 5 pièces d'or.

d) La cuisine : une forte chaleur y règne. Devant un grand feu, quatre cuisiniers sont occupés à découper des morceaux de viande.

e) La réserve : la porte est fermée. On y trouve plusieurs tonneaux de vin, des caisses de provisions et une grande table sur laquelle il y a deux cadavres de voyageurs, assassinés et détroussés.

Premier étage :

f) La chambre de l'aubergiste et de sa femme : fermée à clé. La chambre est sale et en désordre, les armoires et les coffres ne contiennent que des affaires sans valeur ; par contre, sous le lit, il y a une cassette contenant 50 pièces d'or.

g) Une chambre d'amis qui n'est jamais louée. Vide, à part un lit.

h) Les quatre chambres de l'auberge : deux lits dans chaque chambre.

LES CLIENTS DE L'AUBERGE

Ceux qui y sont déjà :

- Cinq paysans qui rentreront chez eux assez tôt.
- Deux moines en route pour un pèlerinage.
- Deux soldats.
- Deux hommes habillés en noir, la tête recouverte d'une capuche, à l'air mystérieux.

Ceux qui entrent : (tirer un dé toutes les heures) jusqu'à minuit.

2) Le palefrenier de l'auberge qui vient prévenir les aventuriers que leurs chevaux se sont échappés.

3,4,5) Un magicien qui pourrait aider les aventuriers à condition qu'ils lui paient à boire.

6,7,8) Un charlatan qui vend un baume qui guérit tout, et surtout les blessures à l'arme blanche ; en fait c'est de la boue.

9) Un paysan d'aspect suspect mais tout à fait normal.

10,11) Une bourrasque de neige ; personne n'entre dans l'auberge.

12) Deux jeunes et jolies jeunes femmes qui montent immédiatement dans leur chambre. Elles sont accompagnées de deux écuyers fortement

armés, mais qui ont l'air d'avoir peur.

EVENEMENTS ENTRE 22 HEURES ET MINUIT

Les aventuriers arrivent à l'auberge juste avant 22 heures, ils restent dans la salle commune jusqu'à minuit, heure à laquelle ils vont se coucher, après avoir mangé et bu.

Chaque heure :

- entre 22 H et 23 H,
- entre 23 H et minuit,

tirer trois cartes pour provoquer un événement.

AS : Le gros chien de l'aubergiste s'en prend au repas des aventuriers, et chaparde son repas. L'aubergiste et sa femme le laissent faire.

DEUX : Un des hommes habillés en noir est un espion envoyé par le seigneur local pour surveiller les aventuriers et tente de leur demander des renseignements.

TROIS : Un des deux hommes en noir est un assassin qui essaie d'attirer un des aventuriers dans un piège.

QUATRE : Un des paysans est un "pick-pocket" qui essaie de s'entraîner sur un des aventuriers.

CINQ : Les soldats et deux paysans commencent une partie de cartes ; ils invitent les aventuriers à jouer (évidemment avec de l'argent).

SIX : Si vous jouez la nuit de Noël, le Père Noël entre ; il a perdu son traîneau et ses rennes.

SEPT : les deux moines tentent de convertir les aventuriers et veulent les convaincre de partir avec eux en pèlerinage.

HUIT : Si un personnage est entré dans l'auberge juste avant, on s'aperçoit qu'il est atteint d'une maladie très contagieuse. Si personne n'est entré, on tire une autre carte.

NEUF : Rixe entre plusieurs ivrognes (soldats, paysans ou moines...)
Ils se battent à poings nus et avec des tabourets.

(Dans ce cas, on tire les dés : nombre pair : les soldats se battent avec leurs épées, et les paysans sortent des couteaux ;
nombre impair : les paysans se révèlent être des mauvais garçons et se battent tout de suite avec des couteaux).

Il n'y a aucune chance pour que d'autres soldats, des hommes d'armes ou les aventuriers interviennent.

DIX : Un des paysans vient mendier, il est tenace. S'il est renvoyé trop brutalement, il y a des chances pour qu'il essaie pendant la nuit de voler les aventuriers (jet de dé impair).

VALET : L'aubergiste tente de voler les voyageurs en leur vendant du vin frelaté, et au-delà de son prix normal.

DAME : La femme de l'aubergiste lui fait une scène et menace de jeter tout le monde dehors. Un des aventuriers doit la calmer, ce qui provoque la colère de l'aubergiste.

Personne ne pourra plus obtenir de renseignements de l'un d'eux si tel était le but recherché.

ROI : L'aubergiste est prêt à acheter ou à revendre des objets divers. Les moines décident de passer la nuit à l'auberge, ainsi que les soldats.

ENTRE MINUIT ET SIX HEURES DU MATIN

Entre minuit et six heures du matin, et pour chaque heure comprise dans ce laps de temps, on tire une carte.

AS : Un client est atteint de "pyromanie aiguë", et mettra donc le feu pendant la nuit. Les occupants de l'auberge se réveillent tous et on tire un nombre pair aux dés, sinon seuls les aventuriers se réveillent.

DEUX : Un ivrogne réveille toute l'auberge par ses cris.

TROIS : Un voleur tente de s'introduire dans une chambre pour y réaliser un forfait.

QUATRE : L'aubergiste a endormi tout le groupe d'aventuriers avec une drogue mise dans leur boisson. Il tentera de détrousser les dormeurs pendant la nuit.

CINQ : Un groupe de rats pénètre dans une chambre depuis un trou pratiqué dans un coin et dévore toutes les provisions des aventuriers. Ils attaqueront tout dormeur au sol.

SIX : un assassin a pris soin de mettre quelques scorpions dans les lits d'une chambre. Il viendra plus tard dans la nuit pour raffer son butin.

SEPT : Une jeune et jolie jeune fille en fuite (raisons à donner) vient frapper en toute hâte à une des portes des chambres pour demander protection. (Si les deux voyageuses ont été mentionnées, il s'agira de l'une d'elles).

HUIT : Les lits sont infestés de puces et de punaises. Les aventuriers ne peuvent pas s'endormir. Ils seront très fatigués le lendemain.

aventuriers, pour se venger, descend dans la cuisine pour se gaver de nourriture fraîche ; il est surpris par le patron de l'auberge. En descendant à la cuisine, il croisera les enfants de l'aubergiste (les 5 cuisiniers) qui jouent aux fantômes dans les couloirs.

DIX : Un voleur s'est introduit dans l'auberge et a gravement blessé le patron de l'auberge. Il s'est enfui avec les économies. La femme crie à l'aide dans toute l'auberge à qui sauvera son mari d'une mort certaine : elle sera très reconnaissante et ira jusqu'à proposer 50 pièces d'or.

VALET : La femme de l'aubergiste fait une scène à son mari et empêche tout le monde de dormir pendant la nuit, à moins d'être calmée d'une façon ou d'une autre.

DAME : Un des aventuriers se met à crier pendant son sommeil et réveille toute l'auberge. (Si les occupants sont déjà réveillés, on tire une autre carte).

ROI : Un orage éclate brutalement, ce qui affole les chevaux. (Si les chevaux se sont déjà enfuis, on tire une autre carte).

Les treize événements - équivalents ou interchangeable sur le plan fictionnel - correspondent aux treize cartes d'une même couleur. Chacun de ces événements peut être enrichi par une deuxième intervention du hasard, au moyen d'un ou plusieurs jets de dé.

Ainsi, en une dizaine de minutes, chaque groupe disposait d'un synopsis de chapitre DIFFERENT de celui du groupe voisin, même si, inévitablement, on ne pouvait empêcher les recoupements. Pour les élèves, ce fut un jeu d'enfant. Une fois que le synopsis était mis en place et que chacun dans le groupe en avait un, la consigne d'écriture était la suivante :

"Vous développerez, à partir du résumé que vous avez établi par le tirage des cartes et des dés, UN CHAPITRE, AU MOYEN DE DIALOGUES ET DE DESCRIPTIONS, afin que le texte du résumé ait presque totalement disparu à la fin du travail."

Les élèves ont saisi très spontanément le processus d'élaboration des chapitres, les exercices sur Un conte à votre façon ou la lecture des "Folio", Le livre dont vous êtes le héros les avaient habitués au problème des bifurcations narratives et au choix constant d'un récit entre une série de directions possibles. D'autre part, des travaux sur la vitesse du récit leur avaient montré qu'un narrateur peut toujours choisir de résumer d'un mot ou de détailler une série d'actions, et qu'à

chaque moment, un choix est effectué, et que parmi des possibles, un seul devenir se trouve actualisé.

C) LES PRINCIPES DE MISE EN PLACE EN CLASSE

Immédiatement, apparut un effet que je n'avais pas entièrement prévu et que j'eus peur de ne pas maîtriser totalement : la gestion du temps. On était loin des deux heures hebdomadaires de Rédaction !... Durant trois semaines, les six heures de cours furent entièrement "bouffées" par l'écriture du premier chapitre...

Comment retenir les élèves et reporter à la semaine suivante, la rédaction des textes, alors que tous les groupes étaient pris d'une véritable frénésie scripturaire ? (Mais comme ça se soigne très bien de nos jours, ils s'en sont remis...)

A partir du deuxième module, "Dans la forêt d'Yfond", je passai un contrat avec les élèves à l'issue d'une séance de concertation assez houleuse (les exercices d'orthographe et de grammaire, les Fourberies de Scapin, ne présentaient plus aucun intérêt...)

Je ne pouvais pas laisser remettre en question comme ça mon statut de Maître du Donjon omniscient et omnipotent ! J'arrivai donc à négocier le contrat suivant :

- Trois heures hebdomadaires, pendant deux semaines pour arriver à l'écriture d'un premier état du chapitre.
- Puis une première évaluation et, pendant une heure, discussion avec les groupes afin d'indiquer à chacun les axes d'amélioration.
- Enfin, trois heures à nouveau pour une ré-écriture et une amélioration intervenant à différents niveaux, que je hiérarchisai ainsi :
 - a) La lisibilité : le support copie-double usuel ayant été abandonné, je me retrouvais parfois face à des textes de plusieurs pages écrits à peu près sur n'importe quoi (verso de tracts CGT, programme de la Ducasse). J'exigeai donc en premier lieu un support lisible.
 - b) Au niveau micro-structurel, je demandai par une relecture du groupe que la plupart des erreurs orthographiques ou syntaxiques que j'avais soulignées soient supprimées.
 - c) Au niveau macro-structurel : Qu'il y ait par exemple un nouvel agencement des séquences dans un ordre plus cohérent du point de vue fictionnel ou le réparation de certaines incohérences flagrantes (je pense par exem-

ple à la disparition d'un personnage à l'entrée de l'auberge et sa réapparition soudaine le lendemain).

Nous avons ainsi fixé une sorte de planning de travail ; et au bout de trois semaines, chaque groupe me remettait son texte définitif, afin que je puisse le taper sur stencils et le faire tirer.

Ce contrat fut totalement et scrupuleusement respecté par TOUS les groupes. Quitte à ce que certains se réunissent entre eux le mercredi ou le week-end pour terminer...

Je me suis moi-même astreint à la plus grande ponctualité et à la plus grande régularité dans la frappe des stencils que les élèves tiraient eux-mêmes, chaque fois que c'était possible sur la machine à alcool du Collège, entre midi et deux.

J'insistais beaucoup sur ce point, afin que, d'un bout à l'autre de la chaîne, il y ait une continuité et surtout une véritable appropriation de la production.

J'acceptais également, il va sans dire, les propositions de faire taper et photocopier certains chapitres par les parents... Les textes photocopiés étaient distribués à TOUS les élèves, de façon à ce que chacun ait en sa possession la production des autres groupes.

Tout cela consommait évidemment pas mal de stencils. (2 à 3 stencils par groupe x 7 = 20 stencils chaque fois...) Plus le papier...

Pour couper court à diverses tracasseries et remarques désobligeantes, je finis par demander un Franc à chaque élève, chaque mois, et j'achetai "nos" stencils...

Il y avait toujours une heure de concertation et de confrontation des chapitres, notamment des épisodes identiques et de leur traitement par les différents groupes.

J'ai parlé jusqu'à présent des groupes d'élèves sans préciser ni les modalités de mise en place, ni le mode de fonctionnement. L'importance de cette dimension mérite que je m'y attarde maintenant.

J'ai posé comme un des OBJECTIFS PRINCIPAUX le fait de placer les élèves dans des situations non-artificielles d'écriture, mais la maîtrise du travail en groupe en est un tout aussi important, notamment en raison "de son intérêt pour les études ultérieures, les productions qu'il permet, l'autonomisation et la socialisation des élèves, les limites de la compétition". (Yves Reuter Pratiques N° 44 p 96 Les transformations de l'évaluation dans un travail interdisciplinaire. Je ne peux

que recommander la lecture de cet excellent article, auquel je ferai de constantes références et qui pose très clairement et très justement les problèmes soulevés par le travail en groupe et son évaluation).

Avant la phase d'écriture proprement dite, une fois le projet exposé, sept groupes de trois ou quatre élèves se créèrent. Je dis bien "se créèrent", car j'évitai scrupuleusement de donner d'autres consignes ou directives que le nombre maximum d'élèves : quatre par groupe

Et surtout d'intervenir dans leur formation, notamment en ce qui concerne la mixité. Il y eut donc :

- trois groupes de quatre élèves totalement mixtes ;
- deux groupes de 3 ou 4 filles ;
- deux groupes de 3 garçons.

Les groupes restèrent stables durant 6 mois... A part une seule modification : un élève exclu "pour manque de travail et retard dans la production".

Je lui évitai de justesse la relégation et le goulag, et un groupe se proposa spontanément de l'"adopter" mais "à condition qu'il écrive".

En outre, pour travailler en groupe, l'espace même de la classe est à repenser, surtout la disposition des tables et des chaises. Ce qui n'est pas sans poser un problème quand le cours de français a lieu dans une salle de Sciences... En principe, la classe était transformée en quelques minutes et les bureaux mis face à face.

Il faut aussi savoir accepter et "supporter" le bruit inévitable dans le travail en groupe. En fait les élèves, eux, ne semblaient pas du tout gênés. J'étais le seul à m'en plaindre quelquefois et l'unique limite que j'imposai fut de ne pas être une gêne pour les classes voisines.

Enfin, au niveau de l'écriture, le choix des modalités de l'énonciation du récit fut absolument libre.

Six groupes choisirent l'énonciation historique (Je renvoie ici aux travaux de Benvéniste sur Récit et Discours, in Problèmes de Linguistique Générale). Je rappelle brièvement que ce type d'énonciation exclut "toute forme linguistique autobiographique ; c'est un récit où le locuteur se cache". "Les événements sont posés comme ils se sont produits à mesure qu'ils apparaissent à l'horizon de l'histoire... On constatera dans le récit historique uniquement des formes de troisième personne".

Le choix de l'Indicatif Présent, qui relève plus du Discours, et utilisé comme un "présent de narration", par deux de ces groupes,

s'explique par sa facilité d'emploi.

Le septième groupe choisit le Discours au Passé simple (mode d'énonciation où le locuteur s'énonce comme locuteur et organise ce qu'il dit dans la catégorie de la personne). Un personnage racontait sa propre aventure : une phrase en tête du Prologue annonçait que le texte qui allait suivre était les Mémoires de ce personnage retrouvées dans la bibliothèque d'un vieux monastère.

Le choix de ce groupe qui a recouru à une interpénétration des deux modes d'énonciation, puisque le Passé Simple est plutôt du côté du Récit et le Je du côté du Discours, a été fait presque spontanément et la "tension" entre les deux modes d'énonciation a été parfaitement respectée et n'a donné lieu qu'à de minimes erreurs (notamment au niveau des embrayeurs...). La richesse apportée par la notion de point de vue (puisque le narrateur assistait à certaines actions et pas à d'autres, se faisant rapporter certains faits et émettant des hypothèses...) permit, à mon avis, de produire l'un des textes les plus intéressants et l'un des plus longs (24 pages).

Voici donc exposés rapidement les grands traits de la démarche. Je voudrais aborder maintenant le problème du fonctionnement en classe. En effet, le problème du fonctionnement de l'écriture qui n'a été qu'effleuré jusqu'à présent représente l'élément le plus important de ce travail d'écriture longue.

II - DU JEU DE ROLES AU ROLE DU JEU

"La communication est d'abord désir de communiquer... Le texte est médiateur de ce désir. Cela revient à poser que le discours n'est qu'une tentative de saisie de l'autre et du monde..."

J. DUBOIS

A) LE FONCTIONNEMENT DES GROUPES

Chaque groupe arriva assez vite à des productions intéressantes, mais je demandai, pour que le travail soit vraiment COLLECTIF, qu'il y ait un scripteur à tour de rôle, -en donnant comme cadre horaire, un quart à chacun-.

Je veillai aussi à ce que ce ne soit pas toujours le même "auteur" qui travaille ou qui produise, mais qu'il y ait une véritable écriture collective, avec échanges et confrontations des informations et

des expansions.

En principe, les groupes fonctionnaient de la façon suivante :

- Une fois le synopsis établi, chacun relisait pour son compte le déroulement général du chapitre, puis, un élève commençait à écrire, après accord du groupe. Il commençait alors à écrire sous la dictée des autres, un premier paragraphe. Chacun apportant un mot, une tournure de phrases, une proposition d'expansion. Deux groupes s'étaient spécialisés dans l'utilisation d'une abondante documentation : dictionnaires (analytique, des synonymes, livres d'Histoire, etc...).

- Au bout d'un quart d'heure, on changeait de scripteur, mais avant de passer à un autre membre du groupe, le texte écrit était d'abord relu à haute voix, puis "relu", stylo en main, pour enlever "les fautes". Les "forts en orthographe" s'occupaient de cette tâche, jugée subalterne par beaucoup...

- C'est à ce niveau-là que j'intervenais directement pour "corriger" de-ci de-là, les erreurs et les étourderies. Pour les textes présentant des difficultés de lecture, c'est-à-dire une "illisibilité" en raison de trop d'erreurs lexicales ou syntaxiques, je demandai une nouvelle version immédiate, en apportant des propositions ou en recourant aux procédés traditionnels (souligner les fautes, etc...).

Chaque groupe s'était plus ou moins débrouillé pour réunir plusieurs compétences et lors de la réception des textes jugés définitifs par les élèves, au moment de les taper à la machine, mes seules interventions consistaient à corriger quelques majuscules et quelques pluriels.

Je laissai les tournures jugées "maladroites", certains mots approximatifs, étant hors de question pour moi de ré-écrire le texte des élèves pour le rendre conforme à certains canons du "beau texte" scolaire.

Je voudrais revenir maintenant sur le mécanisme de "va-et-vient" des textes et sur l'organisation générale du travail.

La question que tu te poses, inestimable lecteur, est sans nul doute : "Mais que foutait le prof pendant ce temps ? Il les regardait quand même pas écrire ?" Hélas, non !

Tout d'abord, durant l'élaboration aléatoire du synopsis, je passais de groupe en groupe et je veillais à ce que chaque élève dans chaque groupe ait à sa disposition un synopsis du futur chapitre, et qu'il n'y en ait pas qui se contentent de tirer une carte ou de regarder par la fenêtre...

Je contrôlais ensuite avec les élèves la cohérence fictionnel-

le de l'enchaînement des séquences ; certaines devant être placées obligatoirement en fin de chapitre (l'incendie de l'auberge par exemple...). Ceci prenait une heure et en principe j'intervenais sur demandes des élèves.

Croyez-moi, on sort de là avec les jambes comme des spaghettis trop cuits...

Ensuite, les élèves passaient à la phase d'écriture proprement dite, à l'expansion de leur synopsis pendant le temps prévu. Je veillais à ce moment-là, en passant dans la classe -ce qui demande une révision complète de l'espace-classe et de l'agencement des tables...- à ce que certains groupes ne prennent pas de retard par rapport aux autres, à répondre à une ou deux questions, à porter quelques dictionnaires, à expliciter un point obscur, etc...

A la réception des textes et à l'issue d'une première "lecture" (que je préfère à "correction"), je les rendais aux groupes et je passais de nouveau dans la classe pour discuter de ce qui allait ou n'allait pas, à mon sens : développement et expansion de certains passages surtout.

Par exemple, les deux groupes les plus "faibles" avaient tendance au début à me rendre des textes trop proches du texte du module ou du synopsis. Dans ce cas-là, j'isolais un passage bien précis et leur demandais de l'expanser de façon très précise :

- refaire le dialogue entre l'aubergiste et les aventuriers pour commander le repas ;
- décrire l'aubergiste et sa femme.

Par contre, j'eus une certaine gêne à freiner certains dans leur prolixité : un groupe me rendit une fois, 6 pages, recto-verso, petits carreaux, format 21 x 29,7, écrit petit, sans marge... Mais il fallait savoir ce que je voulais !...

Lors des séances de lecture et de confrontation collective des différents chapitres, certaines remarques étaient faites entre les groupes, soulevant parfois des problèmes qui, pour n'en être pas théorisés clairement et consciemment, relevaient d'une réflexion que l'on rencontre rarement chez des élèves de 5e... Un exemple significatif est la prise de conscience de ce que l'on appelle "la vitesse du récit" (alternance narration-description) : un groupe fut tout à fait capable de représenter sous forme de graphique son chapitre 4, faisant ainsi preuve de capacités en analyse narratologique non dépourvue d'intérêt pour la compréhension des textes littéraires.

D'autre part, mes interventions ponctuelles sur la micro-

structure me permettaient "d'injecter" des notions grammaticales récemment acquises et par exemple l'application d'une leçon sur la phrase complexe était la reprise d'un paragraphe ou d'une partie de chapitre.

Je renvoie ici à l'article de B. Grawcsyk et M.M. Cauterman dans Recherches n° 2, où est bien montré que la plupart du temps les élèves ne voient pas le rapport entre le cours et les applications ultérieures et que, surtout, une démarche de travail fait généralement appel à des "acquis" antérieurs.

Nombre de "bons" élèves sont capables de faire sans erreurs un exercice sur la voix passive, par exemple, après une leçon, mais seront incapables de réutiliser cette structure de phrase dans un travail écrit.

De la même façon, l'alternance discours direct/discours indirect était très importante à maîtriser dans le type d'écrit que je proposai, et la maîtrise des deux fut assez bien assimilée par les groupes.

Toutefois, j'ai tenté, autant que faire se peut, de ne pas tomber dans l'excès qui consiste à essayer de "tout faire" en correction de Rédaction : améliorer simultanément les compétences lexicales, narratives, grammaticales. La démarche, qui est, rappelons-le quand même, encouragée par les Instructions Officielles, est à l'avance, vouée à l'échec. J'ai plutôt essayé de faire améliorer le texte à partir de connaissances, en espérant que l'erreur était améliorable parce que cela prenait sens pour l'élève et qu'il la considérait comme importante.

Pour clore le sujet, je rappellerai enfin qu'au niveau de la narration, j'avais proposé de nombreux textes "descriptifs" (de Rabelais à Robbe-Grillet en passant par Maupassant et le Roman Noir américain) pour montrer l'éventail des possibles et surtout sensibiliser les élèves aux deux problèmes :

- que décrire ?
- que privilégier ?

Je voudrais faire deux petites restrictions, avant d'aborder le problème du fonctionnement de la production et comparer des textes d'élèves.

Tout d'abord, pour parfaire le travail et lui donner une dimension plus importante, j'aurais dû faire faire les séances de concertation et de confrontation des textes AVANT la frappe définitive. Matériellement, cela se révéla impossible : il aurait fallu que tous les élèves aient les textes des autres groupes, prévoir une deuxième frappe après nouvelle amélioration, et donc imposer aux élèves une troisième étape d'écriture pour le même chapitre, ce qui eût été lassant pour eux...

Enfin, je ne voudrais pas donner une version trop idyllique, du genre : "ils étaient tous écrivains" ! Je dois avouer que, si certains groupes me proposèrent de très bons textes, d'autres n'arrivèrent qu'à des réalisations assez médiocres. L'important, de toute façon, étant ailleurs...

B) LE FONCTIONNEMENT DE LA PRODUCTION

Je me propose ici de rendre compte d'un exemple d'amélioration lors du va-et-vient entre les évaluations et les consignes de réécriture.

Je prends comme point de départ le début du texte du cinquième module : Les Sept Epreuves. Ce module est très légèrement différent des autres dans la mesure où il fait surtout appel à des jets de dé et non pas à des tirages de cartes. Uniquement, d'ailleurs, dans le but de diversifier un peu la présentation.

"LES SEPT EPREUVES"

"Nos héros sont au pied du donjon d'Andruald, dans la pièce qui permet d'y accéder. Ils vont emprunter un escalier en colimaçon qui grimpe jusqu'au sommet, en passant par sept pièces, qui correspondent aux sept étages du donjon. Dans chaque pièce, une épreuve les attend."

SALLE 1 : Andruald a fait construire cette pièce pour constituer la première épreuve : l'épreuve de force. Comme toutes les autres pièces du donjon, cette pièce a 5 m x 5 m. Elle contient une enclume dans laquelle a été plantée une épée de fer. L'épreuve consiste à retirer l'épée de l'enclume.

Chaque personnage va essayer de retirer l'épée :

dé 1,2,3,4 : Rien. Echec de la tentative.

5 : L'épée sort comme par magie de l'enclume et va trancher la gorge de celui ou celle qui a essayé de la prendre.

6 : L'épée sort sans difficulté de l'enclume et une voix dit "Vous avez passé la première épreuve !"

Si aucun aventurier n'a réussi après une première tentative à prendre l'épée, il faut essayer à nouveau, car l'escalier ne permet de monter à l'étage au-dessus que si l'on a l'épée. Il faut alors utiliser les jets de dé suivants :

1,2,3 : Rien.

4, 5 : L'épée tue celui qui tente de la prendre.

6 : L'épée sort sans difficulté.

Si au bout de deux tentatives, personne n'a pu sortir l'épée, les aventuriers peuvent tenter une troisième fois en se mettant à deux. On utilise alors les jets de dé prévus pour la première tentative en ajoutant 2 au dé. (Donc, si on tire un 3 $-3 + 2 = 5$!- les deux personnes sont tuées !).

Cette épée ne semble pas une arme bien efficace, n'étant même pas faite d'acier, mais elle est magique : elle servira à combattre dans une autre salle.

SALLE 2 : Andruald a conçu cette pièce pour être l'épreuve de l'intelligence. Il n'y a pas beaucoup de lumière : on y trouve un livre sculpté dans la pierre, semblant prêt à être lu. Il faut obligatoirement être magicien pour comprendre les six lignes qui y sont inscrites. Si le magicien a été tué ou s'il n'y en a pas, vous passez dans la salle 3, mais vous déduirez 100 pièces d'or du montant du trésor, si vous le trouvez évidemment.

S'il y a un magicien, il lira le texte : "L'épée magique vous aidera à combattre le Sphynx tapi dans la salle du 3e étage".

Pour la clarté de l'exposé, j'ai choisi un texte d'élèves faisant intervenir peu de personnages et au synopsis simple. On peut d'ailleurs, sans difficulté, repérer le texte du synopsis :

Salle 1 : Baldo tire un 6 au dé : il était le premier à faire la tentative, donc, Luigi et Marcel ne tirent pas le dé. L'épée sort de l'enclume.

Salle 2 : Luigi, qui a des connaissances en magie, peut lire le texte.

Premier état du texte :

"Luigi, Baldo et Marcel s'étant reposés, poursuivent leurs recherches et pénètrent dans la première salle du donjon, où se trouve une épée dans une enclume.

Baldo passe le premier, suivi de Luigi et Marcel, pour s'en emparer. Il la sort sans difficulté et ils entendent une voix
"..Vous avez passé la première épreuve !"

Ils montent au premier étage et découvrent une salle sombre où se trouve un livre sculpté dans la pierre, grand ouvert, semblant prêt à être lu.

Luigi, doté de pouvoirs magiques, réussit à déchiffrer ce message : "L'épée magique vous aidera à combattre le sphynx tapi dans la salle du troisième étage"."

Voici les annotations et les améliorations que j'avais indiquées :

1° Texte trop court, elliptique, qui ne correspond pas aux consignes.

(Dans ce groupe, d'habitude plus "performant", commençaient peut-être à se manifester quelques signes de lassitude à cette période de l'année, mi-juin).

2° Expanser le texte en utilisant les dialogues.

3° Respecter les détails donnés par le module.

Deuxième version proposée environ deux heures après :

"Luigi, Baldo et Marcel pénètrent, en haut de l'escalier en colimaçon, dans la première salle du donjon. C'est une pièce d'environ cinq mètres sur cinq, très sombre.

-- Regardez ! Une enclume dans laquelle on a planté une épée, dit Marcel.

-- Attends ! Cette épée ne me semble pas une arme efficace, elle n'est même pas faite d'acier, dit Luigi.

-- Mais elle nous servira quand même, nous n'avons plus qu'une dague et une fronde, rétorque Baldo.

Marcel, plus prudent, suggère :

-- C'est peut-être dangereux...

Mais Baldo s'avance, suivi par ses deux compagnons et essaie à deux mains de sortir l'épée.

Il réussit à la prendre sans difficulté et une voix résonne alors dans la pièce : "Vous avez passé la première épreuve!"

Ils passent tous à l'étage suivant et découvrent une autre salle, encore plus sombre, aux mêmes dimensions que la première.

-- Qu'il fait sombre dans cette pièce ! dit Luigi.

Ils trouvent un livre sculpté dans la pierre, grand ouvert, qui semble prêt à être lu. Baldo et Marcel essaient de lire, mais ils y renoncent.

-- Ah ! Impossible de déchiffrer ce qui est écrit ! Je ne peux pas me concentrer sur les lettres, ça fait mal aux yeux ! dit Marcel.

Luigi, qui a des pouvoirs magiques, s'approche et réussit à déchiffrer les six lignes du message :

"L'épée magique vous aidera à combattre le Sphinx tapi dans la salle du troisième étage."

Les trois aventuriers se regardent et se dirigent vers l'escalier pour monter dans la salle suivante."

Ce deuxième texte, correspondant aux trois consignes que j'avais proposées, fut retenu comme version définitive. On peut le comparer avec deux autres textes de groupes, textes définitifs, eux aussi :

Texte du groupe n° 4 :

"Nous étions au pied du donjon d'Andruald, dans la pièce qui permettait d'y accéder. Nous arrivâmes dans une pièce qu'Andruald avait dû faire construire pour constituer la première épreuve. C'était l'épreuve de force. Cette pièce carrée de cinq mètres de côté à peu près, ne contenait qu'une enclume dans laquelle avait été plantée une épée de fer. Je compris tout de suite que l'épreuve consistait à retirer l'épée de l'enclume. Marianne essaya d'abord de la retirer, mais, n'étant pas assez forte, elle échoua. J'essayai donc à mon tour et je la retirai sans difficulté. Nous passâmes donc dans la salle suivante.

Il n'y avait pas beaucoup de lumière. On y trouva un livre

sculpté dans la pierre, grand ouvert, semblant prêt à être lu. Heureusement, Gallimard était un peu magicien, car lui seul pouvait lire ce texte incompréhensible :

"L'épée magique vous aidera à combattre le Sphynx tapi dans la salle du troisième étage."

Texte du groupe n° 2 :

"Le lendemain matin, Cortez, Ignace, Sparze, Macist, Tarbig, Rainoxald, Psy et Rococo entrent dans une salle par une porte sur laquelle est inscrit : "L'épée et l'Enclume". Ils découvrent en effet une enclume dans laquelle est plantée une épée de fer. Tarbig pense qu'il faut la retirer de l'enclume. Cortez essaie le premier et échoue, Ignace aussi. Mais Macist le plus fort, réussit finalement à enlever l'épée et l'examine:
-- Elle est en fer et n'a pas l'air solide.

Sparze s'approche et lui dit :

-- Elle est magique, garde-la précieusement.

Au fond de cette première salle carrée, ils prennent un escalier en colimaçon : ils arrivent devant une autre porte, qu'ils ouvrent sans difficulté. Au milieu, un livre sculpté dans la pierre, grand ouvert.

Sparze l'inspecte et revient vers ses compagnons en disant:

-- L'épée de la salle précédente nous aidera à tuer le Sphynx que nous allons bientôt rencontrer.

-- Regardez ! Encore un escalier, dit Tarbig.

-- Prenons-le, dit Cortez..."

Maintenant qu'ont été exposés les problèmes de fonctionnement de la production et des groupes, reste le problème du fonctionnement de l'évaluation, qui était l'un des plus importants à résoudre et d'autre part entraînait un changement radical dans les démarches traditionnelles rencontrées dans l'institution scolaire.

III - CONSTRUCTIONS D'AUTRES MODALITES DE TRAVAIL

"La question est de savoir, dit Humpty Dumpty, qui est le maître-- C'est tout."

Lewis CARROLL

Il est apparu très clairement que "l'histoire de l'évaluation dans la classe devient elle-même un instrument d'évaluation important" et "on ne peut affirmer viser des objectifs éducatifs généraux, comme la socialisation des élèves, si les évaluations ne portent jamais dessus."

Associer les élèves à la construction des règles permet une meilleure appropriation, et dans ce sens, elles deviennent productrices de savoir et non plus un code externe, imposé et jamais explicité et jamais justifié. C'est-à-dire changer le rapport classique institutionnel:

"L'élève n'écrit pas, il rédige.

Le professeur ne lit pas, il corrige."

Cela signifiait donc pour moi, construire des situations où l'élève est impliqué, où les consignes sont motivées par le réel, et passibles d'une sanction véritable (ne pas proposer aux autres son texte) par rapport à un projet, où le contrôle est accepté dans son principe...

Le troisième axe de ce travail est donc tout ce qui repose sur l'auto-évaluation ou du moins, les tentatives pour permettre aux élèves de s'auto-évaluer.

En effet, il est très vite apparu que, si tout changeait dans la façon d'envisager le travail de "Rédaction", il fallait également changer les pratiques évaluatives traditionnelles. Je n'ai pas poussé l'expérience jusque dans ses dernières limites, où évaluateur et évalué sont totalement confondus. Mais l'auto-évaluation, dans la mesure où elle est directement liée à une pratique d'évaluation formative, permet à l'élève de développer ses capacités d'autonomie et d'initiative et de mieux apprécier, en fonction de critères élaborés avec le professeur, où se situent ses difficultés, en un mot de mieux comprendre.

A) UN EXEMPLE DE GRILLE

Ainsi, j'ai négocié avec les élèves une grille d'auto-évaluation, que chacun devait remplir à l'issue d'une séquence de travail. Ecrire ces textes impliquait pour moi qu'il y ait, à la fois :

- une négociation continue de l'avancée du travail par les élèves ;
- une explication des mesures d'évaluation ;
- une réflexion collective sur la gestion de fonctionnement des groupes.

En fait, les activités scolaires avaient pris un sens, à mon avis, dans la mesure où un apprentissage était proposé, apprentissage au cours duquel les élèves pourraient s'approprier des outils qui étaient explicités. Ce qui ne va pas sans réticence, de la part des élèves, de prime abord.

"Nous, on écrit, vous, vous corrigez ! Chacun son boulot !..."

Finalement, chaque texte, noté sur 20 (par pure commodité pour les moyennes trimestrielles) était divisé en deux notes :

- une note sur 12 : qui n'envisageait que le texte produit, en fonction des consignes d'écriture ;
- une note sur 8 : calculée par les élèves, qui évaluait individuellement le travail fourni.

Le total des deux donnait donc une note sur 20 qui pouvait varier considérablement d'un membre à l'autre du groupe.

Voici les cinq rubriques retenues par les élèves après discussion ; et la façon dont se présentait cette feuille de route, conçue essentiellement pour aider les élèves à clarifier leurs méthodes de travail dans le processus d'écriture.

NOM :

N° du chapitre :

1er état/2e état du texte (barrer la mention inutile)

1° Idées pour enrichir les séquences..... 0/1/2 points

2° Vocabulaire pour enrichir les phrases 0/1 points

3° Orthographe/Grammaire..... 0/1 points

4° Retard pour le travail du groupe..... 0/1/2 points

5° Trop de prises de paroles au détriment des autres
membres du groupe..... 0/1/2 points

(entourer les points que vous
vous attribuez)

Cette grille, je tiens à le rappeler, est le fruit d'une discussion-concertation avec les élèves et son élaboration est le fruit de leurs propositions.

Je tiens d'ailleurs à expliciter les titres des rubriques et à voir dans quel esprit ils ont été retenus :

1° Idées pour développer les séquences : il s'agissait ici de donner un "bonus" à celui ou celle qui avait tenté de s'éloigner le plus possible du texte original du module, qui avait su éviter le plagiat pur et simple et qui avait donc proposé des "idées" (le mot "idées" a été choisi par les élèves), par exemple un moyen pour un personnage de se sortir d'un mauvais pas, ou une description de personnage qui avait fait immédiatement l'unanimité dans le groupe.

2° Vocabulaire pour enrichir les phrases : il s'agissait ici d'évaluer celui ou celle qui, à la relecture du texte, avait proposé des modifications dans le sens d'une amélioration (synonymes, éliminations des répétitions).

3° Orthographe-Grammaire : poids de l'institution, cette rubrique fut âprement défendue par les élèves...

4° Retard dans le travail du groupe : cette rubrique qui tient compte de la gestion du fonctionnement du groupe me semblait une des plus importantes. J'aurais aimé lui attribuer 3 points, mais il fallut couper la poire en deux et partager les points avec la suivante.

5° Trop de prises de parole : pour éviter l'émergence d'un "leader" trop omnipotent dans le groupe, entouré de quelques "scribes" qui passeraient leur temps à écrire sous la dictée du "maître"... Dans deux groupes, ce travers fut flagrant, et je dus imposer des tours afin d'éviter d'avoir à lire le texte d'un seul élève...

Reste la question de l'honnêteté et de la sincérité des points attribués à la remise des grilles... Je crois pouvoir dire que dans 90 % des cas, ces grilles correspondaient à la réalité, ou du moins à ce que pouvaient en percevoir les élèves. De toute façon, à mon sens, là n'est pas le vrai problème.

En effet, le principal était que les élèves réfléchissent sur leur production et surtout sur LA DEMARCHE qui les avait conduits à écrire.

B) INTER-ACTIONS DES RAPPORTS PROF/ELEVES

Les rapports que j'avais avec les élèves, les amenaient à ne pas remplir ces grilles, au fur et à mesure que nous les utilisions "pour me faire plaisir" ou "pour avoir une bonne note" comme certains le firent au début, mais pour indiquer clairement quelles difficultés tel ou telle devait cerner pour mieux y remédier.

La prise en compte des évolutions, si minimes soient-elles, était déterminante pour favoriser les progrès ; et c'est sur les processus d'écriture qu'il fallait insister plutôt que sur les produits réalisés... (Je renvoie ici à l'article de Claudine GARCIA-DEBANC dans Pratiques n° 44, p. 21 et sq...).

l'élaboration de cette grille fut plus "instinctive" que mûrement théorisée, mais sur ce point, mes connaissances théoriques plus que lacunaires m'obligeaient à être très pragmatique. Ou j'attendais une année ou deux pour maîtriser suffisamment le problème et j'infligeais encore à mes élèves les sempiternels sujets de Rédaction, ou je m'engageais tout de suite dans l'expérience et je progressais par un va-et-vient entre théorie et pratique avec les élèves.

Je pense toutefois avoir assez bien réussi à "motiver" les élèves et surtout leur avoir fait prendre conscience de ce qui me semblait le plus important : "savoir où se situent les difficultés".

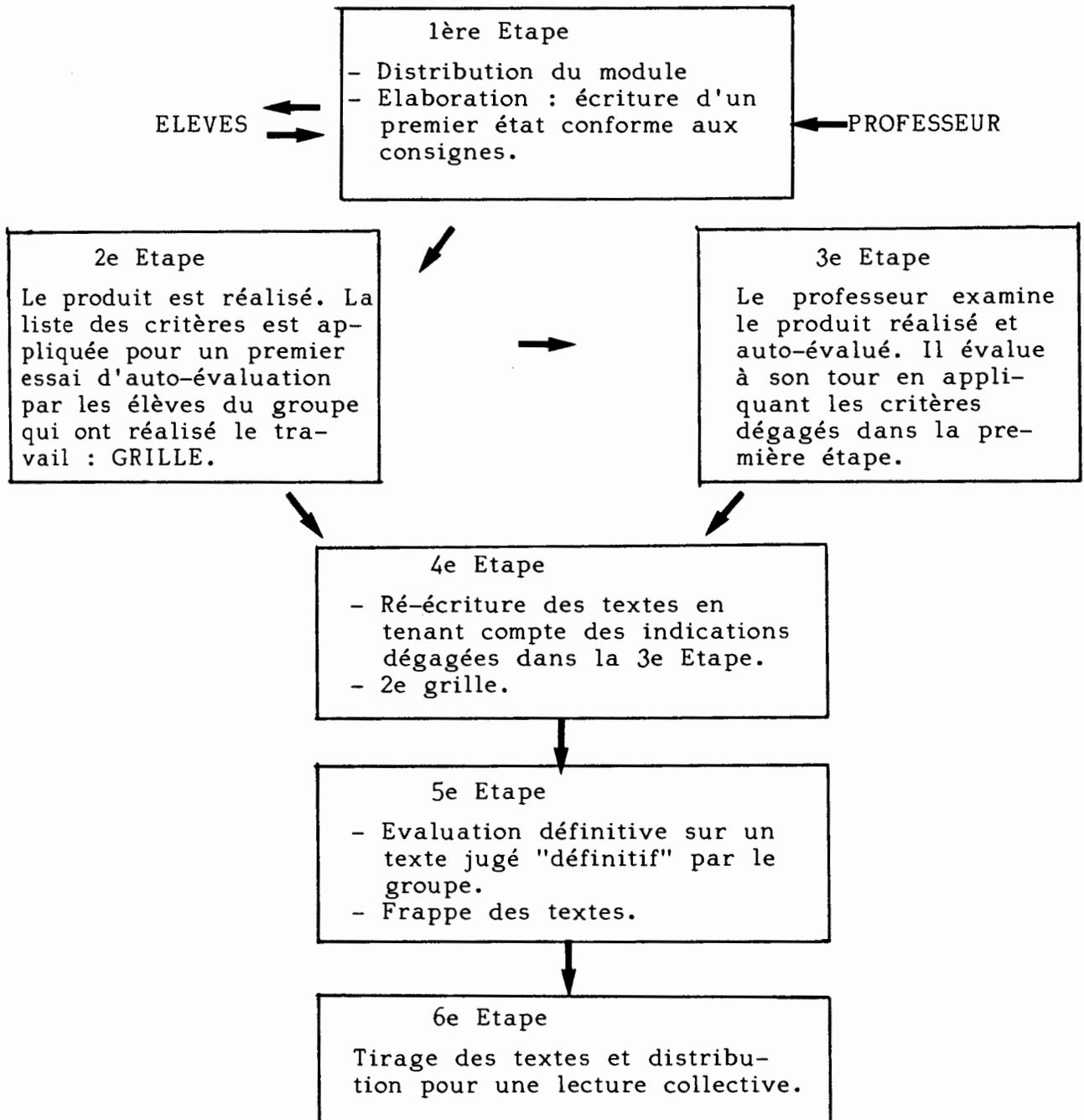
"Si, dans le domaine qui retient son attention à un moment donné, l'élève sait qu'il ne sait pas, il est au seuil d'un nouvel apprentissage. C'est cette idée qui conduit à l'idée d'auto-évaluation comment permettre à l'élève d'arriver peu à peu

à cette conscience de l'acquis, du non-acquis et des raisons de cet état de chose, condition de sa progression."

F. VIALLET et P. MAISONNEUVE

(80 fiches d'évaluation pour la formation et l'enseignement)

Et, pour simplifier mon propos, je reprendrai le schéma proposé par Claudine GARCIA (op. cit.) sur l'ensemble de la démarche :



C) BILAN ET ENJEUX

Au terme de cette expérience, je voudrais rappeler un certain nombre de règles que j'ai tenté de suivre tout au long de ces deux trimestres de travail et qui m'ont, peut-être, permis de le mener à bien avec mes élèves.

- 1° Une clarté du projet.
- 2° La négociation du travail.
- 3° La gestion du temps.
- 4° La rotation des tâches.
- 5° L'évaluation du travail.

Et c'est sur ces règles de fonctionnement que j'ai insisté tout au long de ces six mois de travail collectif ; car, ces normes de correction et ces règles de conduite doivent être constamment explicitées aux élèves dans la mesure où elles sont sécurisantes mais également contraignantes puisqu'elles imposent une discipline aux groupes sans laquelle il n'y a pas de projet commun possible.

Je propose, à titre indicatif, le texte d'un questionnaire-bilan fait vers la mi-juin à partir d'un questionnaire beaucoup plus long établi par Yves REUTER (Pratiques n° 44, p. 95).

Plus que les réponses prises dans leur individualité, il est intéressant de voir et d'analyser ce qu'elles font émerger, notamment au niveau de la progression et de la cohésion des groupes, mais également sur l'autonomie, la responsabilité et la possibilité qu'ont les élèves de porter un jugement sur ce qu'ils font, "si tout changement de démarche entraîne une transformation nécessaire de l'évaluation, l'exploitation et l'appropriation maximale nous semblent essentielles (faute de quoi on réintroduirait encore dans l'évaluation l'illusion qu'une science des contenus maîtrisés par l'enseignement peut, seule, tenir lieu et place de changement pédagogique)." Y. REUTER (op. cit.)

QUESTIONNAIRE BILAN

- 1° Avez-vous pris du plaisir à cette expérience ?
- 2° Avez-vous eu l'impression de travailler autant (plus ou moins) que dans les autres cours ?
- 3° Avez-vous l'impression d'avoir appris à travailler en groupe ?
- 4° Quels problèmes avez-vous rencontrés ?
- 5° Avez-vous eu des difficultés à les résoudre ?
- 6° Quelle consigne rajouteriez-vous ou supprimeriez-vous ?
- 7° Avez-vous envie de retravailler en groupe ?
- 8° Quels aspects vous semblent critiquables dans cette expérience ?
- 9° Avez-vous modifié vos rapports avec les autres élèves du groupe ?
- 10° Avez-vous modifié vos rapports avec les autres élèves de la classe ?
- 11° Etes-vous satisfait de la notation ?
- 12° Avez-vous modifié vos rapports avec le professeur ?
- 13° Qu'avez-vous particulièrement apprécié ?
- 14° Que critiqueriez-vous particulièrement ?
- 15° Etes-vous satisfait de votre histoire ?
- 16° Seriez-vous prêts à recommencer une nouvelle expérience ?

Ainsi, je pense pouvoir affirmer que, si les activités scolaires avaient pris un sens, c'est bien dans la mesure où avait été proposé aux élèves un apprentissage au cours duquel ils pouvaient s'approprier des outils qui étaient clairement explicités, et que, S'ILS ONT ECRIT POUR DE BON, PEUT-ETRE AUSSI AI-JE ENSEIGNE POUR DE BON !...

* * * * *

En guise de conclusion, je reprendrai une phrase de J.P. GOLDENSTEIN dans Pour une lecture-écriture (Ed. Duculot p. 88) qui me semble résumer l'état d'esprit qui m'a amené à conduire avec mes élèves ce travail :

"Paradoxalement, à l'intérieur de l'emprise globale du schéma de la communication -j'écris parce que j'ai quelque chose à dire à quelqu'un-, la face légale de l'écriture scolaire s'inscrit dans un schéma dominant incomplet - j'écris bien que je n'aie rien à dire à personne."

Ce travail d'écriture longue ne s'inscrit pas dans une pratique institutionnelle dominante, mais pourtant "ça a fonctionné"... Certes, avec des imperfections probablement, des doutes et des remises en question, mais il a permis à bien des "mauvais élèves" de la classe, ceux et celles orientés en LEP parce que "franchement on ne peut pas faire passer "ça" en 4e" (sic le dernier conseil de classe) d'échapper au désarroi qui les saisissait dès qu'il s'agissait de rédiger un texte.

J'ai craint que ces exercices ne risquent de devenir aussi arbitraires et vains que la Rédaction traditionnelle et qu'une fois l'intérêt de la nouveauté passé, ils se révèlent aussi inefficaces et ennuyeux pour l'apprentissage de l'écriture, mais TOUS ont écrit ; chacun apportant, à son niveau, une compétence.

Enfin, et ce n'est pas le moindre facteur de réussite, à mes yeux s'entend, de cette expérience, "le climat" de la classe, grâce aux discussions multiples, aux plages de réflexion, à l'intérêt que j'ai porté en dehors du rapport professeur/élèves aux textes produits, s'en est trouvé modifié du tout au tout, et le dernier mot reviendra à un élève:

"M'sieur, alors on va écrire quelque chose, on fait plus de rédactions ?..."

J. GIBRAT

Collège Léo LAGRANGE
ANICHE