



Graine de romanciers

Pendant l'année 81-82, Marie-Annick Petit, animatrice à l'I.N.R.A.P. (*), organise, pour les professeurs de français de l'enseignement agricole, un stage à l'Arbresle, près de Lyon, sur le thème "Ecrire en classe". Le stage est animé par J.-F. Halté, de la revue "Pratiques" qui a à son actif un certain nombre d'expériences de ce type, menées en collège avec des classes de cinquième. Au cours du stage, J.-F. Halté plaide pour une écriture inventive, sur le mode de l'imaginaire, cohérente et continue, c'est-à-dire menée sur plusieurs mois, et qui soit en même temps un apprentissage de la lecture.

L'année suivante, je décide de faire dans une classe de seconde une proposition de travail en vue d'une réalisation commune sous contrat, donc gérée collectivement, qui fera l'objet d'une communication. Je proposerai des procédures de travail ; les contenus, eux dépendent strictement du groupe. Le travail sera conçu pour donner lieu alternativement à du travail individuel, du travail en petits groupes et du travail collectif. Il permettra d'associer réflexion théorique, travail sur la langue et activités diverses (enquêtes, débats, visites, recherches, etc.) pour une écriture qui sera essentiellement réécriture. Il sera fondé sur une gestion collective, et autant que possible, pluridisciplinaire.

En réalité, lourdeur de l'appareil scolaire et préparation sans doute insuffisante font que le projet ainsi défini concerne la seule classe de français, appelant cependant la participation épisodique du professeur de socio-culturel. Cette fermeture ne va pas sans susciter des questions sur la possibilité de mettre en œuvre dans un contexte scolaire traditionnel une pratique qui lui est passablement hétérogène (cf. l'article de J.-F. Halté dans "Pratiques" : "Un projet pluridisciplinaire"). Autre difficulté, le nombre élevé d'élèves concernés, trente-deux.

Comment faire passer le projet ?

Le démarrage a lieu au mois de novembre, au cours d'un stage organisé pour des professeurs de français de lycées agricoles. Nous avons fait appel à une professeur de l'Éducation Nationale, Michèle Amiel, qui a obtenu l'autorisation de se libérer pendant trois jours, à condition de faire récupérer aux élèves les cours perdus. Michèle Amiel, de l'équipe des *Cahiers Pédagogiques*, a elle aussi une expérience du travail d'écriture et de la pluridisciplinarité.

Situation exceptionnelle : nous avons, pour le démarrage, la classe à notre disposition pendant un jour et demi.

Cette première étape est évidemment capitale puisqu'elle donne lieu à des affrontements, des tractations, des élections et des renoncements. Il faut donc éviter que le groupe n'éclate dès le départ, que les frustrations n'empêchent certains de s'investir dans le projet.

Le travail s'est ensuite poursuivi dans les limites des horaires, à raison d'une à deux heures par semaine, selon les besoins. La part des élèves est évidemment essentielle dans cette conduite. Elle se manifeste par les apports de contenu, mais aussi, et dirai-je surtout, par l'implication des individus et du groupe dans le travail. Cette implication ne va pas toujours de soi, l'écriture à heure fixe exigeant un effort de chacun pour entrer dans le texte.

La part des élèves, c'est aussi la prise en main avec plus ou moins de bonheur selon les individus, de l'animation du groupe dans les séances de mise en commun, l'organisation de visites, etc.

La part de l'animateur

La part de l'animateur est non moins importante. Elle se manifeste par des apports théoriques s'adressant tantôt au petit groupe, tantôt à la classe, sous forme de discussion, avec orientation des élèves vers des lectures précises, ou sous forme de cours.

Elle se manifeste encore :

- par l'aide à l'auto-régulation des groupes ;
- par la détermination des procédures à mettre en œuvre dans tel ou tel type de travail ;
- par l'impulsion dans les périodes d'essoufflement ;
- par le travail de correction enfin. La correction représente un moment essentiel. Le problème des pratiques correctives se trouve ici posé avec une acuité particulière puisqu'il faut impérativement favoriser le progrès de l'écriture, c'est-à-dire orienter précisément la réécriture vers des gains tangibles pour les auteurs.

Il apparaît ainsi rapidement que les remarques tous azimuts sont stériles, ainsi qu'une correction sans perspective

précise et non motivée par un besoin exprimé. D'autre part, dans la mesure où l'éventualité d'un blocage est toujours présente, **le correcteur se trouve confronté à la correction négative qui sanctionne sans ouvrir, sans donner des outils saisissables par l'élève.**

Notre problème principal sur le plan de l'écriture est celui de l'imitation — faire vrai — donc amener le scripteur à passer d'une écriture abstraite à une écriture consciente des effets de réel. Après chaque étape, je ramasse les copies qui me sont données et les rends la semaine suivante, annotées, en faisant le tour des groupes pour expliquer à chacun sur quoi faire porter son effort. Le travail de langue se fait soit individuellement, soit collectivement.

Contraintes

La conduite du projet a été rendue difficile par le nombre d'élèves à faire travailler ensemble. L'inertie du groupe est d'autant plus grande qu'il est plus nombreux.

Quant aux contraintes propres à ce genre de travail, me semble dominer l'impératif de la communication. En ce qui me concerne, je n'y ai pas toujours accordé une attention suffisante et me suis trouvé en situation de devoir remodeler partiellement l'organisation du texte en fin de travail. D'autre part, l'investissement individuel tend à s'amoin-drir quand échappe à l'attention de chacun l'ensemble du texte.

L'autre contrainte majeure tient au type de relation à son travail qu'impose le mode d'écriture, et qui fait sa richesse et la difficulté des interventions magistrales. Le problème qu'il faut résoudre est de régler cette intervention pour qu'elle soit incitative. Cette exigence renvoie à la fonction de la note, sans aucun doute avec acuité, et à l'élaboration d'une critique. En ce qui me concerne, je n'ai pas utilisé la note. Je voulais éviter le sentiment de dépossession qu'elle entraîne quand elle est donnée par le professeur. J'aurais pu mettre en place une procédure de notation collective, mais je craignais d'y passer bien du temps quand l'écriture nous en demandait déjà beaucoup. J'avais par ailleurs le sentiment que les appréciations devaient suffire pour obtenir le résultat que je visais. Et bien que le contexte conduise l'élève à demander une note pour tout travail fourni, dans la mesure où je notais d'autres types d'écritures traditionnels, j'ai le sentiment que le résultat a été, partiellement au moins, atteint.

Une autre contrainte est née de la technique de travail utilisée. Une fois le scénario mis en place, nous l'avons en effet découpé en chapitres qui furent alors distribués aux groupes, chaque groupe ayant ainsi en charge l'écriture de deux ou trois chapitres. De ce fait, il devient difficile de modifier en profondeur l'ordre des événements, même si le dynamisme propre à l'écriture y pousse : la répartition des tâches bloque en partie l'invention.

Dernière contrainte que j'évoquerai, le rapport entre écriture individuelle et travail de groupe. Le groupe impose son choix sur le plan du scénario et une fois qu'une trame d'événements a été arrêtée, il n'aime pas qu'elle soit remise en cause ou perturbée par des individus rebelles. J'ai dû intervenir en plusieurs occasions pour tenter de faire intégrer dans le texte des pages d'écriture individuelles hétérogènes aux arrêts du groupe, produites par le plaisir d'écrire de quelques-uns, de ce fait particulièrement intéressantes et menacées de rejet radical à cause de l'intransigeance de certains.

Connaissances et savoir-faire

Il me faut maintenant essayer d'évaluer les acquis de ce travail, bien que comme souvent, il manque ici des critères de jugement précis, et les possibilités qu'il offre.

Je dirai d'emblée que le projet d'écriture romanesque dans une classe de français me paraît parfaitement compatible avec les apprentissages techniques attendus d'une Seconde. D'une part le travail n'a jamais mobilisé plus de deux heures par semaine, le reste étant consacré aux exercices d'analyse, de résumé, de construction d'un raisonnement et de lecture. D'autre part, les heures consacrées à l'écriture font appel assez volontiers aux exercices menés par ailleurs. Ainsi de la construction d'une argumentation, du travail plus grammatical sur les modes et les temps, du compte rendu écrit ou oral, de la prise de notes, etc. À quoi s'ajoute la dimension relationnelle de ce travail, particulièrement importante. De plus la lecture me semble considérablement enrichie par la pratique que mène ainsi la classe.

Le problème qui pour moi a été le plus difficile à régler est celui de la mise en relation méthodique de tous les aspects pour éviter autant que possible les interventions hasardeuses, et pour associer intérêt et efficacité.

Enfin, je souhaitais que le travail donnât lieu à des recherches sur documents, mais le sujet ne s'y prêtant pas, nous n'avons pas eu l'occasion de le faire.

Le projet dans la classe

Comment ce travail a-t-il été vécu dans la classe et quel effet a-t-il eu sur le groupe ?

J'ai déjà fait part de l'observation de Halté sur l'impossibilité de mener dans une seule discipline un projet dont un des aspects majeurs est la prise en charge par le groupe de son devenir. M'attendais-je à une réussite sur le plan ? Oui et non. Et la réponse reçue hésite effectivement entre les deux pôles. L'inertie du groupe certains jours empêchait toute expression des volontés particulières et c'est alors moi qui devais imposer ce travail. À d'autres moments cependant, l'atmosphère de la classe suscitait le désir d'écriture, engendrant une certaine jouissance visible pour l'observateur.

De ce fait, le cours perdait au moins partiellement son poids d'obligation et notre relation, faite d'une certaine connivence dans l'accomplissement d'une tâche mêlée de plaisir s'en est trouvée finalement très enrichie. Faire la cuisine ensemble crée des liens.

Quant à moi, ce dépit de l'effort que j'ai dû fournir, de la foi en la nécessité qu'il m'a fallu proclamer, de la colère dans laquelle je fus à certains moments devant les traîne-la-patte et les sceptiques, j'ai bien profité de ce travail. Va-t-on demander à juger de sa valeur ? Naturellement, dirai-je, il ne peut s'agir d'un "bon" roman, et il est vrai qu'à cette aune, la production de l'année perd sa valeur : l'on conclura à du temps perdu. Cependant, il ne s'agit pas dans cette entreprise de faire de tout élève un écrivain, mais simplement de le confronter à un travail qui lui donnera peut-être des aptitudes de lecteur, et éventuellement modifiera son regard sur l'écrit, ou confirmera la plaisir qu'il peut y prendre. Dans le contexte scolaire présent, c'est un résultat.

Claude Eyrand.
Lycée agricole,
33290 Blanquefort.