

PROJET ROMAN POLICIER 2015-2016

BILAN

1. Projet initial et objectifs

a) Présentation du projet

Le projet repose sur l'écriture de deux romans policiers, un par demi-groupe d'une classe de Seconde. Ecrits de façon collaborative par chaque demi-groupe, les romans sont ensuite publiés de façon sérielle à l'intérieur du lycée sur une période de dix jours. Chaque chapitre est téléchargeable par un QR code, plus ou moins dissimulé dans l'établissement chaque jour, que les lecteurs doivent trouver grâce à des indices dans le chapitre précédent. Les lecteurs sont invités à trouver le coupable : leurs suspicions sont recueillies au CDI et un prix symbolique attribué au premier ou à la première trouvant le ou la criminel(le) de chaque roman.

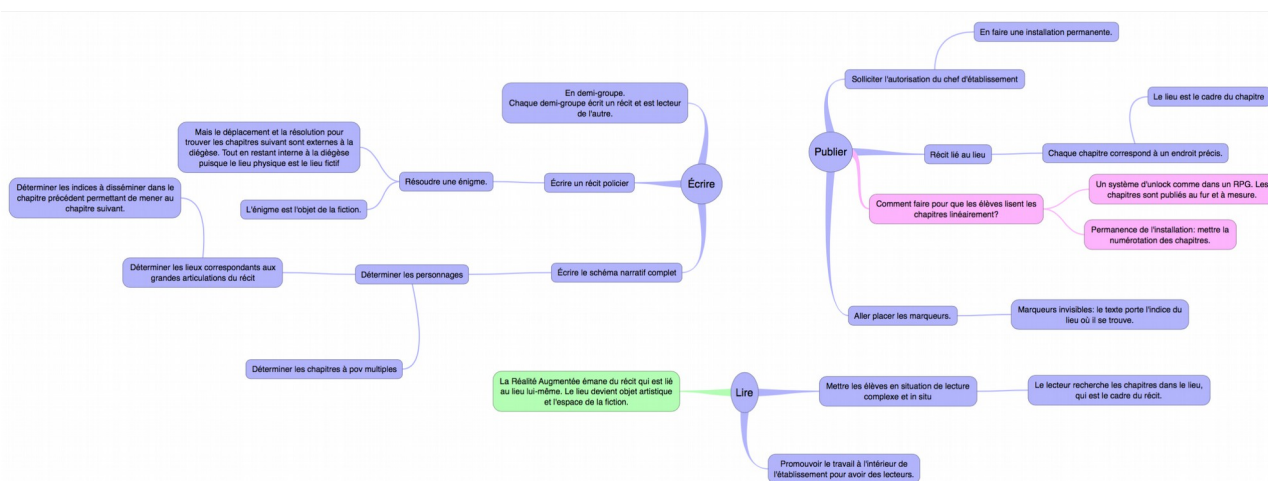
b) Origine du projet

Pour la seconde fois de ma carrière, j'ai procédé à rebours, partant d'un outil pour aller vers le projet. En effet, j'ai participé, en décembre 2014, à un atelier autour de la réalité augmentée proposé par l'Atelier Canopé de Nice. L'une des activités était d'élaborer un projet à partir de l'outil. C'est de là qu'est née l'idée de ce projet.

Néanmoins, les objectifs ont ensuite pris le pas sur l'outil, que je n'ai pas hésité à abandonner quand le projet a pris une forme qui ne le rendait plus du tout pertinent.

c) Objectifs

En décembre 2014, le projet se présentait sous la forme suivante :



- Lire

Le projet propose une finalité où chaque auteur est aussi lecteur. En effet, créer un roman policier par demi-groupe me permettait d'assurer un « réservoir » de lecteurs pour chaque œuvre. Par la publication ouverte à l'intérieur de l'établissement, le projet devenait aussi une invitation pour chaque élève, pas seulement de la classe, à devenir lecteur de l'œuvre de leurs camarades. La démarche de dissimuler des QR code à trouver afin d'obtenir le chapitre à lire entre dans une démarche de ludification de la lecture afin de sortir des codes scolaires, parfois rédhibitoires pour les élèves les plus en difficulté de l'établissement. Au-delà, l'œuvre étant collaborative, la tâche de lecture devenait aussi interne afin d'assurer la cohérence de chaque récit.

- Écrire

Il s'agissait de mon objectif principal. En effet, j'avais constaté à plusieurs reprises l'année précédente que beaucoup des élèves de Seconde n'avaient pas ou peu de pratique de l'écrit, ce qui m'avait particulièrement surpris car, dans d'autres établissements, j'avais pu constater une grande pratique de l'écrit, même s'il s'agissait de formes non scolaires. Ce manque renforçait l'hétérogénéité parmi les élèves et la pratique de formes scolaires n'aidait guère à les résoudre en raison du peu d'enthousiasme des élèves pour ces exercices. Il s'agissait donc pour moi de leur permettre de s'approprier l'écriture, de devenir auteurs avec tout le plaisir que cela peut impliquer, et par là-même, de leur permettre de progresser dans leur pratique et de leur faire prendre goût à l'écrit.

- Publier

La publication permettait, bien entendu, de donner une finalité forte au projet. La forme même du roman assurait d'emblée un lectorat (l'autre demi-groupe), mais aussi proposait à l'ensemble de l'établissement de se joindre à la lecture, assurant alors une publication avec des enjeux forts pour des adolescents, comme la réputation. Le choix de publication permettait également de faire du lycée un objet artistique intradiégétique, mais aussi le support de la diégèse, le lecteur devant chercher les chapitres dans le lieu qui est aussi le cadre du récit. Ce type de publication, faisant de l'établissement un objet littéraire *in situ*, me paraissait participer de façon forte au sentiment d'appartenance des élèves au lycée et à la vie lycéenne. Le choix de publication sérielle me paraissait correspondre à un type de lecture revenu au goût du jour grâce aux sites comme Wattpad ou aux *fan-fictions*. Il me semblait également plus à même de créer une dynamique de lecture.

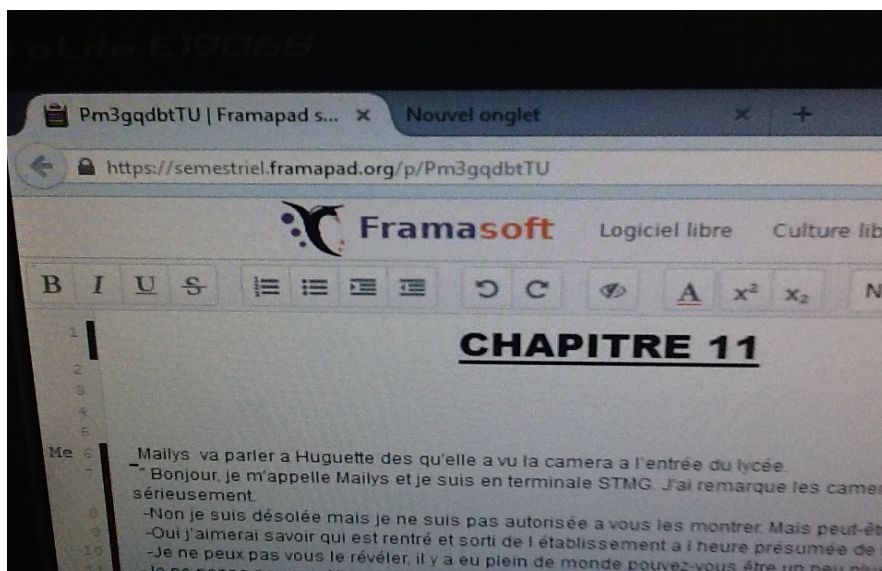
2. Classe et moyens de mise en œuvre

La classe participant au projet était une classe de Seconde, de 33 élèves, options Théâtre et/ou Littérature et Société. Le projet a été choisi avant de connaître la classe.

La classe s'est révélée être une classe avec des élèves en difficulté, voire en très grande difficulté et plusieurs sont entrés en Seconde sur injonction parentale et avec le désir de se réorienter en lycée professionnel.

Si les premières étapes du projet ont été menées dans des salles de classe ordinaires, les étapes d'écriture ont été menées dans la salle informatique attenante au CDI, réservée pour l'occasion.

Le logiciel utilisé a été Framapad, un traitement de texte collaboratif libre.



3. Modifications apportées

a) Modifications dans le déroulement et les techniques employées

Il s'agissait pour moi de lancer le projet assez rapidement. Néanmoins, les premières semaines de cours ont révélé les grandes difficultés des élèves. Il m'a paru alors important de retarder l'entrée dans le projet et de plutôt consacrer le premier trimestre à des activités disciplinaires plus traditionnelles afin de structurer les élèves, tant dans les savoir-faire que dans les savoir-être. Le projet n'a donc été lancé qu'au début du deuxième trimestre.

Au cours de la rédaction, il m'est apparu comme évident que l'outil choisi, Aurasma - une app de réalité augmentée - ne pourrait convenir. En effet, les élèves, emportés par l'écriture se retrouvaient avec des chapitres de plus d'une page. Partant du principe que, quand un élève écrit et veut écrire, alors qu'il ne fait pas grand-chose d'habitude, on ne l'interrompt pas, j'ai donc opté pour des QR codes à placer dans le lycée. En effet, ils permettaient l'accès à un texte long, ce qui n'est pas le cas d'Aurasma.

Le travail de publication sérielle était important pour moi dès la première élaboration du projet, ainsi que la promotion à l'intérieur de l'établissement, par voie d'affichage par exemple. J'ai choisi d'ajouter à cela une vidéo réalisée par les élèves, à destination de lecteurs qui ne seraient pas dans l'établissement, lorsque, la publication finie, je mettrais l'oeuvre finie à disposition sur le web. La vidéo me permettait également de développer le travail réflexif sur l'oeuvre.

Je souhaitais également faire du projet l'occasion de s'impliquer dans la vie locale avec une visite au salon du livre de Drap et l'invitation d'un auteur local de romans policiers dans l'établissement. Malheureusement, le salon du livre de Drap a été remplacé par un événement qui ne correspondait plus et l'avancée assez lente dans le projet a fait que je n'ai pas pu trouver le temps d'inviter un auteur.

b) Modifications apportées à la progression annuelle en raison du projet

Le projet s'est révélé bien long à réaliser. Même s'il me paraissait évident dès l'abord que cela serait long, nous avons dépassé la dizaine d'heures que j'envisageais. Au final, le projet a duré 19h en classe, en comptant le temps consacré à l'élaboration de la vidéo et des affiches. L'implication des élèves dans le temps hors-classe n'est pas quantifiable. Il est néanmoins certain que des élèves se sont plus impliqués que d'autres.

A cela se sont ajoutés les dix jours de publication.

Aux vacances de février, j'étais donc fort anxieuse quant à ma capacité à finir le programme. J'ai dû alors remplacer la seconde séquence prévue sur l'objet d'étude consacré au récit par une séquence courte, liant les savoirs du programme à la posture réflexive sur les oeuvres réalisées par les élèves.

4. Déroulement du projet

Cette partie du bilan s'appuie sur mon journal tenu lors du projet.

Séances 1 à 6 : travail en demi-groupe entier, phase préparatoire à la rédaction, brouillon.

Je présente le projet aux élèves par ces mots : « Mme Guerrieri a été assassinée dans la salle 128. Racontez la suite. »

Le travail met en exergue une chose dont tous les enseignants de la classe se sont rendus compte au cours du premier trimestre : les hasards de l'alphabet font qu'un groupe est dynamique ce qui n'est pas le cas de l'autre. De même, quel que soit le groupe, les élèves qui sont passifs en classe le sont aussi dans le projet. Cette première étape montre donc une adéquation entre l'attitude dans le cours traditionnel et dans le projet, ce qui m'inquiète particulièrement pour l'aboutissement et nous fait perdre un temps considérable.

Le groupe dynamique propose de nombreuses idées, y compris d'ajouter un autre enseignant réel dans le récit. Son autorisation est sollicitée et il accepte. Cependant, même dans le groupe plus passif, des élèves investis font avancer le récit.

Je refuse de participer : je n'ai qu'un rôle consultatif, marqué spatialement par le fait que je ne suis pas assise avec eux à la table commune. Les élèves investis dans le groupe passif finissent par prendre à parti (dans des mesures acceptables) les élèves non investis vu que tout repose sur eux. Etant donné que je suis la victime, les élèves hésitent souvent : « On peut vous donner une épouse ? Un amant ? On peut vous faire vendre de la drogue ? Le personnage principal peut prendre un selfie avec votre cadavre ? » Petit à petit, la forte sollicitation des autres et l'ambiance de travail vont faire sortir certains élèves passifs ou réservés de leur absence d'investissement.



Séances 7 à 11 : répartition en binômes sur Framapad et premier jet

Les élèves sont en binômes avec un ordinateur pour écrire un ou deux chapitres qu'ils ont choisi librement. Le nom du pad est noté, dans l'espoir qu'ils le poursuivent à la maison. Comme j'ai souvent eu l'occasion de le voir dans d'autres projets ou activités, les élèves sont très destabilisés face à un outil numérique qu'ils ne connaissent pas, Framapad. Cette étape met aussi en évidence que beaucoup trop d'élèves ont des habiletés d'écriture très en-deçà de ce qu'on peut attendre d'élèves de 2nde.

Je les ai laissé choisir leurs binômes librement. Certains choix m'inquiètent : deux élèves passives ensemble ; deux élèves en grande difficulté ensemble... Mais le projet est à présent entré dans une phase dynamique et à une ou deux exceptions près, tous s'investissent, et surtout, tous se dépassent et progressent. Je suis particulièrement fière d'un binôme d'élèves en grande difficulté qui passent d'une qualité de rédaction que j'associerais à des élèves de 6è à des habiletés correspondant plus à ce que l'on peut attendre d'élèves de 2nde.

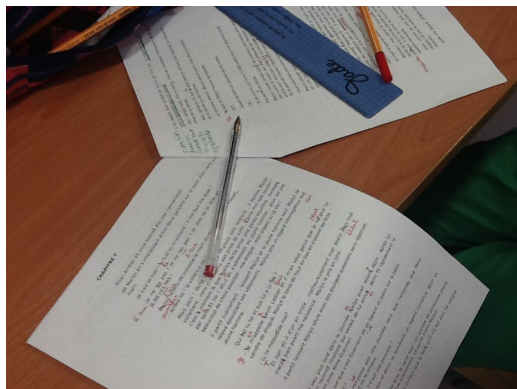
Tous les binômes, sauf un, ont au moins une fois poursuivi le travail dans le temps hors-classe, ce qui est permis par Framapad.

Je poursuis mon rôle uniquement consultatif : je pointe les passages maladroits, puis ils trouvent, développent. Les élèves se déplacent d'une baie vitrée du CDI à l'autre pour considérer la faisabilité des déplacements de leurs personnages ; certains se déplacent dans l'établissement pour aller prendre des lieux en photo grâce à leur smartphone et revenir pour écrire leurs descriptions de façon réaliste.

Cette partie du projet donne lieu à de nombreux moments de classe amusants ou touchants.

Vacances de février : premières corrections

J'imprime un exemplaire complet pour chaque élève avec des consignes de correction portant sur l'orthographe, la syntaxe et la cohérence narrative. Je choisis de leur faire faire ce travail sur un exemplaire papier pour plusieurs raisons. Il s'agit tout d'abord de les mettre dans une position d'auto-évaluation qui imite l'évaluation qu'ils reçoivent habituellement de ma part : les corrections se font en rouge. Il y a aussi, de ma part, cette inquiétude qu'on ne lit pas sur écran comme sur papier, comme l'ont prouvé les neuro-sciences : je préfère donc les mettre dans une position de lecteur plus traditionnelle pour eux afin de faciliter leur travail. Enfin, un travail imprimé permet de marquer l'étape accomplie, de donner le sentiment qu'ils ont réalisé quelque chose.

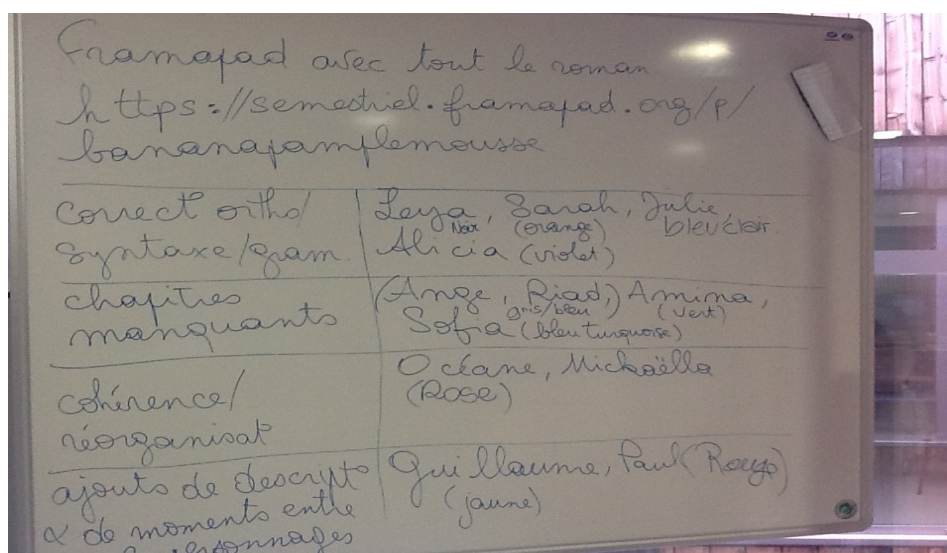


Je suis toutefois inquiète : il manque plusieurs chapitres dans le groupe le plus en difficulté et même le groupe plus dynamique a des « trous » dans son récit.

Séances 12 à 14 : modifications, corrections, campagne de publication ; la perte de la dynamique du temps hors-classe

Alors que des séances 7 à 11 nous étions dans un travail hebdomadaire, il me faut passer à un travail une semaine sur deux en raison du retard pris sur le programme. Ce passage a une conséquence immédiate : la dynamique dans le temps hors-classe disparaît. Si les élèves restent investis lors des séances en classe, le travail d'écriture en dehors n'avance plus, ce qui va avoir des conséquences lourdes : à la séance 14, le groupe le plus passif a encore deux chapitres complets manquants et quatre chapitres inaboutis ; le groupe plus dynamique a deux chapitres inaboutis et des soucis de cohérence narrative.

Lors de ces séances, les élèves se répartissent en de nouveaux groupes : certains, à partir des exemplaires corrigés, font les modifications et les ajouts ; d'autres travaillent sur les énigmes qui vont mener les lecteurs d'un QR code à l'autre ; d'autres, enfin, travaillent sur la campagne d'affichage dans le lycée et la vidéo qui présentera le projet. Les différents pads contenant les chapitres séparément sont rassemblés sur un pad commun qui contient le roman complet.



Vacances d'avril et rentrée : deuxième correction, sang, larmes et sueur...

La première semaine a été laissée aux élèves pour finir et compléter. J'ai ensuite entièrement relu et envoyé des indications de correction orthographique et syntaxique, mis en avant les oublis, les manques, les incohérences narratives. La seconde semaine a été consacrée aux corrections à partir de ces indications.

C'était, du moins, le principe. Or, lorsqu'à la fin de la première semaine, je vais consulter les pads, je constate qu'un groupe n'a absolument pas travaillé dessus et que l'autre a encore deux chapitres inaboutis. Je fais néanmoins le travail d'indications de corrections et je l'envoie par email. Deux jours plus tard, constatant toujours l'absence de modification, j'envoie un nouvel email et je parviens à obtenir une réponse d'un élève, par ailleurs délégué de la classe. Je le bombarde illico Grand Coordinateur, dans l'espoir qu'il parvienne à contacter et à motiver

les autres.

A la rentrée, deux chapitres ont été finis, pas le troisième. J'investis encore deux fois trente minutes en classe entière pour essayer de galvaniser les troupes alors que l'échéance n'est plus qu'à quelques jours.

La tension est palpable dans un groupe car certains prennent à coeur l'absence complète d'investissement d'autres élèves.

Mais, hélas, si cela s'arrêtait là ! Les affiches ne sont pas faites non plus. Les élèves en font deux rapidement. Le résultat est loin d'être professionnel : certaines sont écrites à la main, avec des fautes... Certains m'affirment que cela permettra d'intéresser les autres élèves car ils verront ainsi que ce n'est pas « un truc de prof ». Je choisis de leur laisser la responsabilité de ces affiches.

Je suis tout de même plus que dépitée de constater que la passivité de la classe domine, même pour un projet qui change du cours traditionnel et je laisse un délai de quelques jours supplémentaires avant le bouclage.

Séances 17 et 18 : tournage de la vidéo et dernières corrections

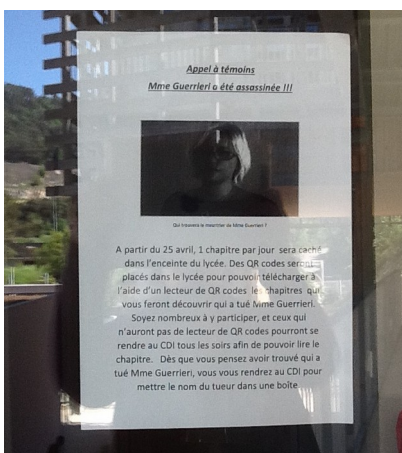
Les scénarios des vidéos (une par demi-groupe que je réunirai ensemble) ne sont pas prêts. Il faut de nouveau consacrer une séance à leur écriture, puis les tourner.

A l'inverse, le groupe dont le roman a été si compliqué à finir s'est dépassé et le texte est au-delà de mes attentes.

J'entreprends alors un long travail pour transférer les chapitres en pages cachées sur le site où je réunis les activités de mes élèves afin que les QR codes puissent y pointer. Il faut ensuite générer les QR codes à l'aide d'un site internet, les copier sur des pages à imprimer et plastifier, puis les vérifier un par un.

Publication et réception

Le vendredi précédant le début de la publication, les élèves collent les affiches ; un



élève en a ajouté une à celles faites précédemment qui annonce en gros « Mme Guerrieri a été assassinée ! ». La campagne publicitaire atteint son but, se transforme même en campagne virale à l'échelle de l'établissement : collègues comme élèves m'interpellent dans les couloirs, souvent par ces mots amusés : « Mais vous n'êtes pas morte ? » Tout le lycée semble être au courant... Et beaucoup sont très intéressés par le prix symbolique à remporter : un paquet de Schokobons.

Le lendemain de la publication du 1^{er} chapitre, la professeure-documentaliste m'indique qu'une dizaine d'élèves sont venus lire la version papier. Sur cette dizaine d'élèves, la moitié ne sont pas de la classe ce qui semble

confirmer que les romans peuvent atteindre un public plus large, à l'échelle du lycée. Les statistiques du site utilisé pour héberger les chapitres indiquent, le même jour, 13 accès à chacun des deux textes. Deux jours plus tard, les statistiques pour le chapitre 1 sont de 22 connexions pour un groupe et 21 pour l'autre alors que les chapitres 2 et 3 sont à une dizaine de connexions.



Je promeus le projet auprès de tous mes anciens élèves que je croise, ou à mes élèves devant la porte. Au cinquième jour de publication, le lectorat s'est bien étendu : il comprend les élèves de la classe ; des amis des élèves de la classe ; quelques-uns de mes élèves de 1^è ; des élèves qui n'ont pas forcément de lien avec moi ou avec les élèves impliqués dans le projet. Un certain nombre de collègues ont également commencé à lire et me font part de leurs retours amusés. Une élève a déjà déposé deux propositions pour les coupables dans la boîte chargée de recueillir les suspicions au CDI. Au septième jour de publication, l'intérêt est toujours très vif comme en témoignent les statistiques de visite et le nombre d'élèves allant lire le chapitre au CDI ou y déposer leurs suspicions.

La remise des prix aura lieu la semaine après la fin de la publication, et après la publication de ce bilan. Les élèves en feront l'organisation.

A l'issue de la publication, aucun QR code n'a été vandalisé alors qu'ils ne sont collés qu'avec de la « patafixe », certains dans des endroits assez isolés. Deux ont pourtant disparus. L'un était placé à côté d'un autre, toujours en place : il faut probablement blâmer le vent et le système de fixation. Le second a disparu après un jour de pluie : là encore, la météo est très probablement à blâmer.

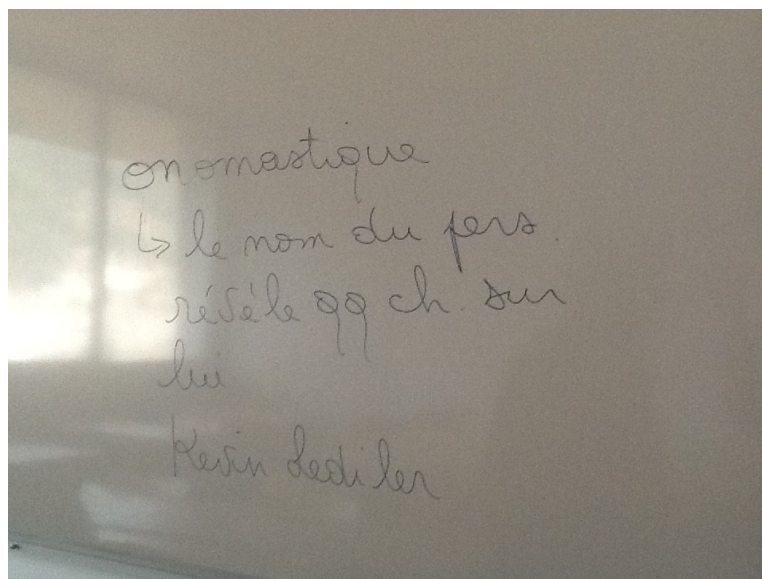
5. Bilan didactique

a) Maîtrise des savoirs et savoir-faire liés au récit

Demander aux élèves d'écrire un récit les a menés à réutiliser de très nombreuses notions qui sont à étudier en classe de Seconde. En effet, ils ont déjà lu des romans, en ont déjà étudié au collège : ils écrivaient alors assez naturellement en focalisation interne, ou bien voulaient faire un retour en arrière. Cela a donc été l'occasion de nommer ces techniques et procédés. Un grand nombre ont été évoqués, réutilisés : les différents types de narrateurs, de focalisations, l'analepse, la prolepse, l'onomastique, l'ellipse...

Cela a aussi été l'occasion de revenir à de nombreuses reprises sur des éléments qui auraient dû être acquis : un récit s'écrit aux temps du passé, un dialogue s'ouvre avec des guillemets...

Les savoirs se sont transformés en savoir-faire ; les savoir-faire ont été consolidés par la pratique d'un écrit long, avec une finalité bien différente de l'écriture d'une rédaction notée puis oubliée. Dans mon expérience, tous les projets pédagogiques sont didactiquement extrêmement riches pour les élèves, alors même que l'on pourrait croire que ce n'est pas le cas.

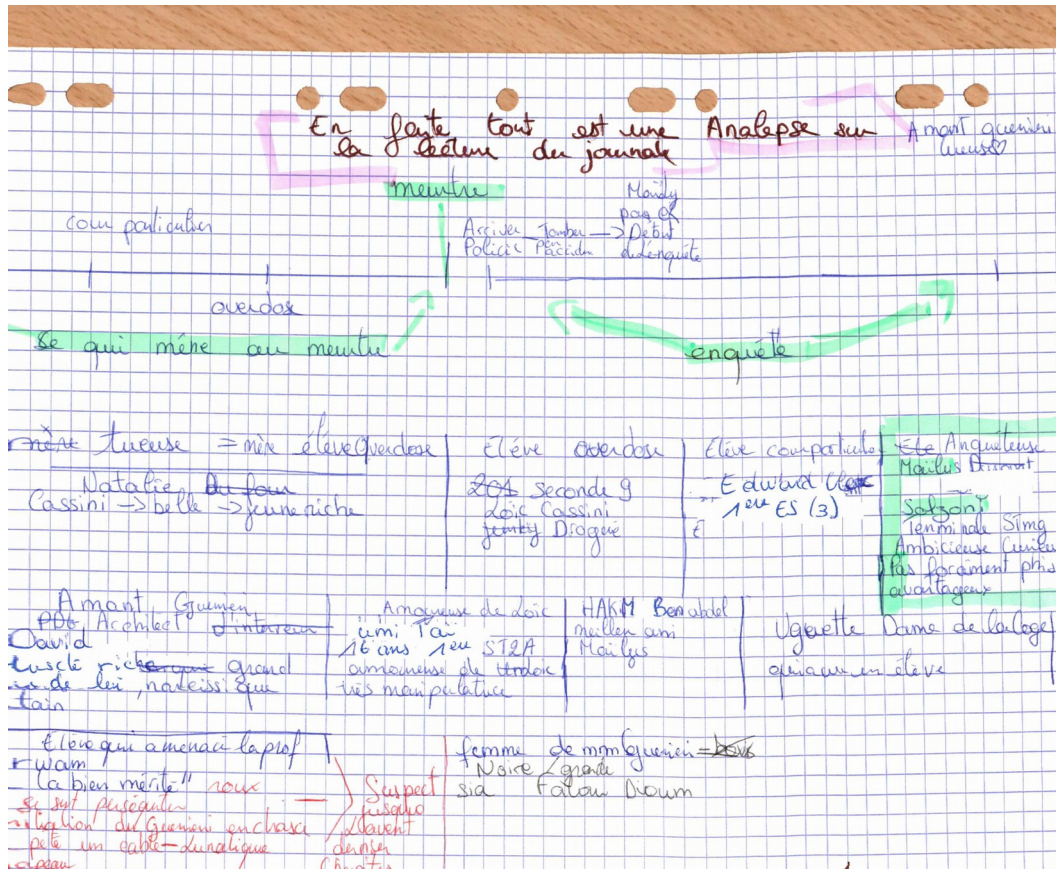


Néanmoins, comme il s'agissait d'une classe en difficulté, le travail de rédaction a été ardu. En effet, certains binômes d'écriture ont commencé par n'écrire que des dialogues, présentés comme pourraient l'être un texte de théâtre ; d'autres enchaînaient les participes présents, des phrases à rallonge ou des phrases involontairement non verbales. Lors de l'écriture en binôme, il m'a donc fallu apporter une aide plus importante pour les groupes les plus en difficulté, en commençant d'abord par une valorisation de l'idée, puis en pointant une ou deux difficultés ; puis en repassant une dizaine de minutes plus tard en valorisant les progrès et en pointant d'autres difficultés. Patience et encouragement ont été une obligation pour que les élèves

prennent plaisir à écrire, mais plus encore, pour qu'ils prennent plaisir à se voir progresser. L'une de mes plus grandes fierté lors de ce projet a été de voir commencer un binôme avec d'immenses difficultés et une très grande maladresse rédactionnelle, puis de progresser, d'améliorer, jusqu'à parvenir à l'écriture d'un chapitre d'une qualité tout à fait honorable... A tel point que ce binôme s'est ensuite porté volontaire pour écrire des paragraphes manquants ! Il a également été compliqué pour certains élèves d'écrire sans supposer une trop grande inférence du lecteur : les lieux, les personnages n'étaient guère décrits, beaucoup d'éléments étaient sous-entendus dans le premier jet, gênant la compréhension du texte, tout simplement parce que les élèves, les connaissant par le brouillon, ne prenaient plus soin de les mentionner à leurs lecteurs.

Il y a eu, finalement, cette constante de tous les projets pédagogiques que j'ai pu mener : l'investissement de l'enseignante est très important, alors même que, paradoxalement, elle s'efface complètement du produit fini.

La réalisation du roman a alterné entre l'écrit manuscrit et l'écrit numérique. L'écrit manuscrit a été très pratique pour la phase préparatoire au brouillon car les élèves ont ainsi beaucoup schématisé. Un tel travail en numérique aurait nécessité plusieurs tablettes avec les apps *ad hoc*, que nous n'avions pas. Ces feuilles de brouillon ont ensuite été photocopiées pour la rédaction. En revanche, dès le premier jet, les élèves ont écrit avec le traitement de texte collaboratif Framapad. Cela permettait un travail collaboratif asynchrone et dans le temps hors classe. Cela a mis en avant néanmoins à quel point certains élèves maîtrisent mal les codes typographiques.



Au-delà de l'écrit, la création a aussi permis le travail de l'oral. La prise de parole entre pairs a été nécessaire dans la phase d'élaboration, avec tout ce qu'elle implique : l'écoute, le dialogue, le compromis. L'oral a également été travaillé lors de la phase de tournage de la vidéo : certains groupes sont même allés jusqu'à des petites mises en scène.

b) Et l'orthographe alors ?

Dans la classe se trouvaient trois élèves dyslexiques, avec des profils très différents : l'une suivie depuis l'enfance et bénéficiant d'un matériel adapté (ordinateur) ; les deux autres peu suivis, peu autonomes, en difficulté. Pour autant, chacun de ces élèves s'est emparé du projet. Ils ont écrit des pages entières... Et elles étaient, bien sûr, emplies de fautes ! En mettant l'accent sur l'importance de rédiger le récit plutôt que sur le fait de « bien » rédiger le récit, « au propre » et sans faute, ces trois élèves ont pu laisser aller leur imagination, parfois prolifique.

Mais il était hors de question que je repasse derrière les élèves, qu'ils soient dys ou pas : le but de l'oeuvre était aussi de les rendre autonomes dans leur création. Que leur travail soit publié, voilà qui les a inquiété lorsqu'il a fallu se pencher sur l'orthographe ! C'est la responsabilité de la publication qui a donné sens à la correction orthographique.

Les œuvres au final ont encore des fautes d'orthographe ou des coquilles, mais rien qui ne rende l'ensemble illisible ou désagréable. Jusqu'à la moindre virgule, elles sont véritablement les leurs... Fautes comprises ! Le travail orthographique a donc été un travail a posteriori de la rédaction et subordonné à la publication. Il a été reconnu comme étant un des moyens qui participent de la clarté du propos, mais qui n'est pas le seul, et surtout qui est indépendant de la qualité de la diégèse.

c) Réflexions autour de la publication et des personnages

Le fait que je sois la victime du roman a parfois été assez surprenant pour eux. Que pouvaient-ils me faire ? Qu'est-ce qui était acceptable ? Et, au-delà, comme dans tout bon roman policier, il s'agissait d'élucider les circonstances menant à ma mort et donc de m'inventer une vie. Si pour l'un des groupes j'étais un agent secret, pour l'autre j'étais adultère, harceuse d'élève et vendeuse de drogue ! Tout a été décidé en ma présence, en sollicitant mon autorisation, mais j'étais suffisamment à l'aise avec moi-même pour les laisser traîner dans la boue mon personnage et l'assassiner sauvagement : à aucun moment je n'ai craint que cela puisse rejallir sur mon image d'enseignante. Il faut également noter qu'aucun des coupables choisis par les élèves n'est un élève et les méchants sont punis à la fin : cela m'a conforté dans mon choix d'être la victime consentante car les romans ne sont à aucun moment un appel des élèves aux autres élèves à agresser leurs enseignants. Il s'agit donc là de choix qui seront personnels à chaque enseignant qui mènerait un projet similaire et qui demandent

une connaissance de l'atmosphère de son établissement, de ses élèves et de l'image qu'il ou elle souhaite renvoyer.

Toutefois, lorsque les groupes ont souhaité utiliser des personnes réelles, il a fallu les arrêter et les obliger à réfléchir. La question, donc, de la diffamation a été abordée afin de les aider à bien saisir la différence entre s'inspirer d'une personne et la faire intervenir, sans son consentement, dans une fiction, fût-ce sous un jour favorable.

Assez étonnamment, un aspect de la publication qui ne les a pas particulièrement intéressé a été toute la démarche de « campagne publicitaire » que je souhaitais lancer. Pour beaucoup d'entre eux, ils écrivaient leur roman, cela suffisait ; l'autre groupe allait les lire, c'était encore mieux. Ils pensaient dans un microcosme. S'agit-il d'une variation autour de l'image traditionnelle de l'écrivain dans sa tour d'ivoire ? Il a donc fallu les pousser pour les mener à réaliser les affiches. Néanmoins, une fois la campagne lancée, la rumeur se répandant comme une traînée de poudre, ils ont pu voir tout le lycée prêt à les lire ce qui les a à la fois enthousiasmés et rendu un peu inquiets. Le démarche de publication a donc été pour eux une découverte, ce qui est cohérent avec le profil socio-technologique des élèves de Seconde de l'établissement.

Enfin, il faut noter que certains élèves du lycée n'ayant pas la 3G, une double publication a été nécessaire : le QR code était placé le matin entre 10h et 11h, mais un exemplaire papier était disponible au CDI à partir de 15h. Le délai se justifiait car la partie « Cluedo » de la publication était un élément important de la ludification de la lecture. Néanmoins, la publication papier était nécessaire pour ne pas que des élèves ne bénéficiant pas des mêmes avantages technologiques soient exclus.

d) La lecture

La démarche de lecture interne à la création du roman afin de créer une cohérence a largement dépendu de l'implication des élèves. Les élèves très impliqués dans les dernières séances ont fait un important travail, qui les a mené à des réécritures. Ces élèves sont donc entrés véritablement dans un travail d'écrivain par la lecture et la relecture. Cela n'a pas été le cas de la majorité qui est entrée dans l'écriture, a jeté ce qu'elle avait à dire et est repartie. Il y a ici un temps d'apprentissage des liens entre la lecture et l'écriture qui n'a pas été perçu et qui n'a pas pu être fait. Avec plus de temps, il aurait probablement été fait. Mais, avec l'équilibre très fragile de leur investissement, je ne suis pas sûre que ce travail aurait été porteur pour ces élèves qui auraient rechigné et dont je doute qu'ils ou elles l'auraient fait.

L'incitation ludique à la lecture a été variable. Elle a peu fonctionné sur certains élèves de la classe qui n'ont pas lu le roman de leurs camarades. Elle a bien fonctionné pour d'autres, y compris pour des élèves peu enclins à lire ou pour des élèves qui n'étaient pas de la classe mais qui ont beaucoup apprécié la démarche « Cluedo ». Une élève de 1^è m'a ainsi dit qu'elle trouvait que cela faisait vivre le lycée. Il semblerait donc que, plus qu'une démarche dépendante de l'investissement de l'élève dans ses apprentissages ou dans la lecture, cela ait été une démarche dépendante de l'investissement de l'élève dans la vie lycéenne, liée à

l'aspect événementiel de la publication.

e) Écrire pour rendre compte du réel

Les romans rendent compte du réel des élèves. Cette démarche a été en partie consciente : lors de la phase de brouillon, je les ai menés à réfléchir à la population du lycée, sa géographie ; de même, lors de la phase d'écriture, j'ai poussé certains groupes à s'interroger sur les registres de langue de tel ou tel personnage ; ils ont également choisi d'insérer des moments qui font partie de leur quotidien, que cela soit attendre le train... ou se faire punir ! Mais une grande partie est inconsciente : on trouve ainsi l'importance des rumeurs dans la vie des élèves ; le poids des relations amicales, surtout face aux difficultés ; le phénomène de la drogue auquel ils sont sensibilisés très jeunes ; la figure de l'adulte auquel on peut se confier. De même, l'une des héroïnes d'un des romans est caractéristique de l'élève à part, qui n'est ni belle, ni populaire, banale. Il y a donc eu un travail de projection, d'identification, qui a amplifié la dimension réaliste du récit. A travers les romans, on voit véritablement la vie des élèves. Ils sont bel et bien des récits écrits par eux et pour eux.

Au final, le projet a permis une démarche de translittératie où un récit écrit a donné lieu à une vidéo explicative et des affiches incitatives. Les supports d'écriture employés ont été variés et choisis selon des critères pragmatiques. La communication entre les pairs, dans l'optique de la réalisation commune de ce texte, a été à la fois orale - en échange direct et synchrone, ou par téléphone et Skype - et écrite - en particulier le contact asynchrone par SMS et Facebook. La lecture était à la fois lecture d'un récit long, mais aussi relecture, tant sur la microstructure que la macrostructure.



6. Bilan pédagogique

a) Investissement des élèves dans l'activité

Très rapidement au début de l'année scolaire, la passivité de la classe a été évidente dans les activités scolaires traditionnelles, quelles que soient les matières. J'espérais toutefois que le projet saurait les intéresser et qu'ils s'investiraient : j'avais eu, à plusieurs reprises et dans des projets antérieurs, l'occasion de constater qu'un élève peu investi dans le cours traditionnel pouvait se révéler dans les projets. Or, cela a peu été le cas ici.

Certaines élèves complètement passives le sont restées, au point où leur groupe était particulièrement remonté contre elles ; certaines élèves passives et en grande difficulté scolaire se sont investies, dépassées, ont progressé, même si cet investissement est resté limité au travail dans le temps en classe et qu'elles n'ont pas prolongé dans le temps hors classe, ou que cet investissement ne s'est pas inscrit dans la durée ; des élèves en grande difficulté scolaire, exprimant parfois fortement leur mal-être lié à cela en classe, se sont investis avec enthousiasme. Un enthousiasme, certes, souvent maladroit, mais indéniable.

De même, la phase de brouillon préparatoire pourrait être comparée au fait de marcher dans le sable ; mais la phase de rédaction hebdomadaire a été extrêmement dynamique, avec beaucoup de travail sur le temps hors classe ; puis, la phase de rédaction bi-mensuelle ou hors classe sur le temps des vacances a failli mener le projet à un arrêt complet qui n'a pas eu lieu car j'ai poussé, tiré, tempêté, cajolé...

Finalement, plutôt qu'une dynamique de projet, j'ai eu des dynamiques, variables dans le temps et selon les élèves.

Le projet a permis de différencier ces deux « catégories » d'élèves peu investis en classe : ceux qui sont peu investis parce que leurs difficultés scolaires les incapacitent et ceux que je qualifierais « d'apathiques ». Ce sont là les limites du projet : s'il a été salvateur pour les élèves en difficulté, en refus ou à profil différent, il n'a pas fait pas de miracle pour d'autres.



Néanmoins, le projet a été perçu de façon très positive par les élèves et ils s'y sont investis bien plus que dans le cours traditionnel de Français ou des autres matières.

b) Un enseignement différencié et collaboratif

Le projet m'a permis de mettre en oeuvre des modalités qui me tiennent à coeur : la pédagogie différenciée et le travail collaboratif.

Le travail collaboratif a été soutenu par des éléments concrets : le travail de groupe et l'utilisation du logiciel Framapad.

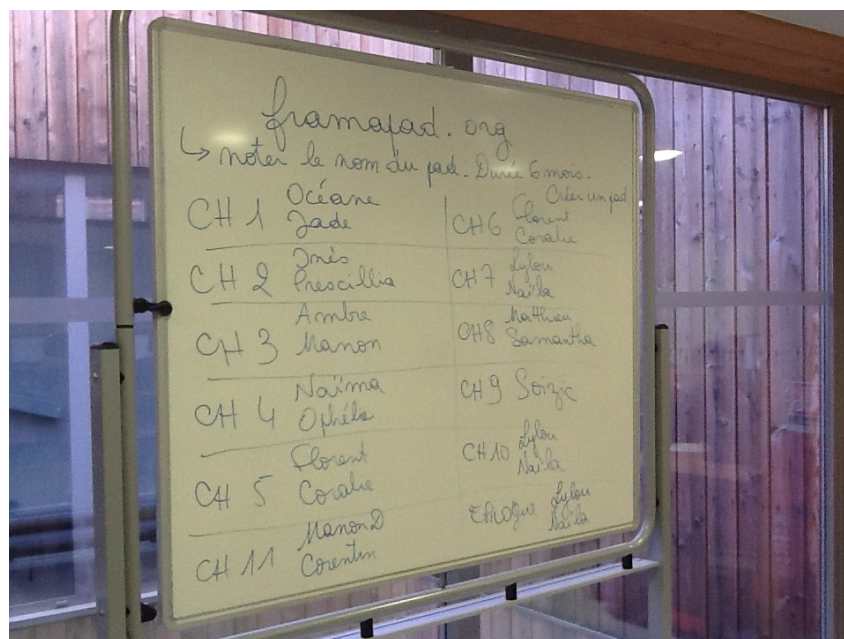
Les modalités de mise en groupe ont varié : demi-groupe complet pour la phase de brouillon préparatoire ; binômes librement choisis pour la rédaction ; groupes de quatre environ pour les finitions et le travail de préparation à la publication.

Ces variations ont participé à la différenciation : en effet, les élèves pouvaient s'inscrire librement dans les activités qui les intéressaient dans les séances 12 et 14. De même, les binômes ont choisi les chapitres qui leur plaisaient le plus pour la première rédaction.

La différenciation des productions s'est aussi retrouvée à travers les groupes choisissant l'écriture des énigmes, la scénarisation de la vidéo, la création des affiches...

De plus, le travail de correction a permis à chacun de faire valoir ses points forts : le travail narratif pour ceux qui ont complété les chapitres ou amélioré certains passages ; la qualité de l'orthographe et de la syntaxe pour ceux qui ont procédé aux corrections, etc.

L'échec a tout de même été dans l'absence d'autonomie entre pairs : si je n'avais pas été présente, le projet n'aurait jamais été terminé. C'est là quelque chose qui m'a paru comme étant caractéristique de la classe car dans d'autres projets que j'ai pu mener, une fois la dynamique lancée, ma présence relevait plus de la coordination.



c) Investissement des élèves dans la vie du lycée et dans le cours de Français

Les romans ont aussi été l'occasion pour les élèves de s'inscrire dans le lycée, de réfléchir au microcosme qu'est le lycée.

Lors de la phase préparatoire au brouillon, je les ai fortement incité à ce que leur œuvre reflète

la diversité de notre établissement : diversité des sexes tout d'abord, mais aussi des origines et de l'orientation sexuelle. Cela a également été l'occasion de réfléchir à la notion d'identification du lecteur... Ou, en l'occurrence, de la lectrice puisque chaque groupe a choisi indépendamment un personnage principal féminin.

Mais il ne s'agissait pas seulement de refléter le lycée à l'intérieur de la fiction. Le lycée était le support de la fiction, mais aussi celui de la quête des chapitres. Il s'agissait pour moi que la création des élèves devienne une œuvre *in situ*. Les élèves ont réexaminé l'établissement avec les yeux d'écrivains faisant se déplacer leurs personnages, décrivant. Les choix de placement des QR codes dans le lycée ont parfois été faits de façon machiavélique. L'établissement réel et l'établissement fictif se sont superposés dans une démarche littéraire et ludique d'appropriation par les élèves.

Il s'agissait également de créer une interaction avec le lectorat par le biais de la recherche du coupable. Les romans ont donc été un travail dans un microcosme, en action / en interaction dans le microcosme, et en reflétant le microcosme lui-même.

Miroir, miroir déformant et miroir répondant, à l'image de travaux fictionnels nouveaux que l'on peut trouver sur les espaces numériques.

Au-delà, le projet a également permis de « récupérer » deux élèves. Ces élèves maintenant toutefois un projet de réorientation, l'investissement est resté limité. Mais c'est une autre de mes grandes fiertés lors de ce projet que d'en avoir vu une, à tous les devoirs en classe à partir du mois de février, essayer de produire quelques paragraphes, correspondant aux attentes. Il y a donc eu une inclusion dans le travail de classe traditionnel alors qu'elles s'en coupaient volontairement précédemment.

Même si le projet a été accompli souvent, presque toujours, avec plaisir, cet enthousiasme ne s'est guère transformés en un investissement plus marqué dans le cours traditionnel. Je garde toutefois la satisfaction que, malgré tout, le projet leur aura au moins permis de maîtriser et manipuler les notions du programme liées au récit.



7. Prolongements

a) Prolongements en classe

Le temps pris par le projet m'a obligée à entièrement revoir une de mes séquences, remplacée par une séquence courte intitulée « Le Réalisme, le Naturalisme... Et nous ! » Alors qu'un travail réflexif à part avait été prévu à l'origine, il s'est retrouvé mêlé aux aspects du programme.

Ainsi, la séquence permettait la comparaison entre le travail d'écrivains reconnus et leur propre travail : aspects esthétiques, création d'un registre réaliste, représentation de toutes les catégories sociales... L'une des activités mettait ainsi en regard un extrait de *Zola à Anzin* de Henri Mitterand avec la photo de deux élèves en train d'observer la cour pour voir comment un personnage pouvait se déplacer dans le lycée, dans une situation particulière.

Or, comme la séquence a commencé alors que je venais d'accorder un délai supplémentaire pour le bouclage, un certain nombre d'élèves sont allés modifier, qui l'incipit, qui une description, à partir des réflexions menées en classe.

Finalement, alors que la séquence était un pis-aller, elle a permis de réordonner les apports didactiques faits pendant le roman, de les confronter à une expérience personnelle et d'adopter une posture réflexive. Alors même que la séquence pourrait paraître très iconoclaste, car elle place sur un pied d'égalité le travail d'élèves de Seconde avec des extraits de *Madame Bovary* ou des *Misérables*, elle me paraît a posteriori beaucoup plus enrichissante qu'un retour réflexif placé à part du travail didactique.

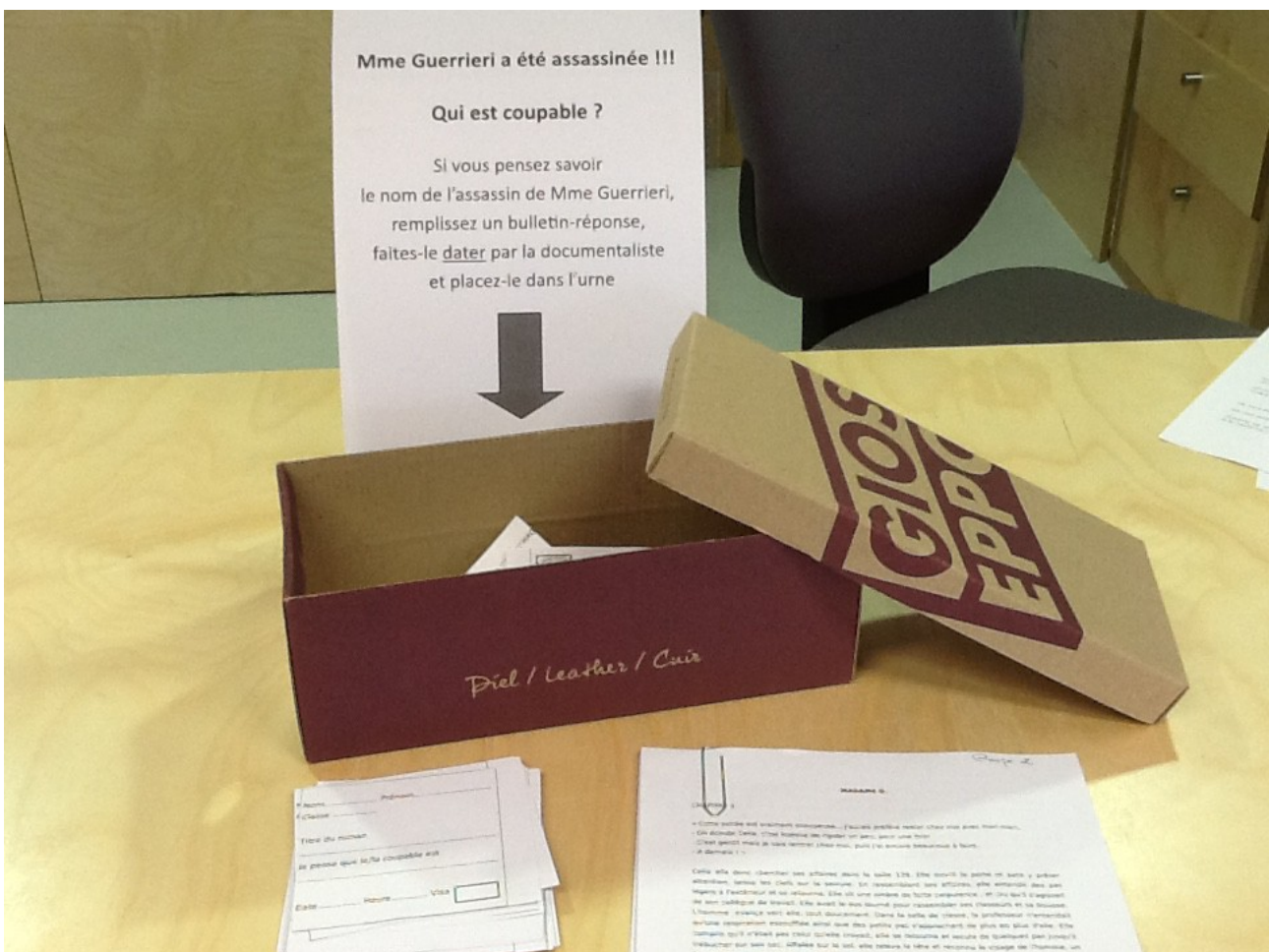


b) La vidéo et la publication web

Afin que l'oeuvre puisse être accessible à d'autres et reste, elle a ensuite été transformée en ePub. Une vidéo l'accompagne, scénarisée et filmée par les élèves, pour montrer le lieu du récit, mais aussi pour qu'ils puissent y expliquer leur démarche d'écriture.

Ce prolongement a été, là encore, l'occasion de les faire passer d'un travail qu'ils ne voyaient que centrés sur leurs camarades de classe à un travail potentiellement lisible par tous dans le vaste monde. Cette dimension d'ouverture est probablement ce qu'ils ont eu le plus de difficulté à prendre en compte ou à réaliser. Est-ce dû au fait que le lycée est un établissement du Moyen-Pays, avec des élèves moins habitués à un certain cosmopolitisme, moins habitués à une communication numérique ouverte ? Ou bien s'agit-il plus simplement que ces élèves n'avaient jamais considéré qu'ils pouvaient avoir des choses à écrire, dignes d'être lues par n'importe qui et tout le monde ?

Une fois de plus, ce projet pédagogique m'a permis de constater à quel point un écrit créatif numérique était un acte fort qui offrait aux élèves un véritable *empowerment*, non seulement par rapport aux savoirs ou savoir-faire, mais aussi par rapport au monde à l'échelle locale (le lycée) ou plus globale (la publication sur le web).



8. Quelques mots de conclusion

Je suis extrêmement fière du travail accompli par mes élèves.

Oui, ce fut ardu. Oui, il a fallu du sang, de la sueur et des larmes. Oui, il a fallu tempêter, cajoler, pousser, tirer...

Mais ma première des fiertés est qu'ils ont réussi à finir ce qu'ils avaient commencé. Cela peut sembler être peu, mais au regard de la classe, c'est extraordinaire. La fierté qu'ils vont ensuite pouvoir ressentir avec ce qu'ils ont fini, grâce à la publication, devrait leur permettre d'en tirer l'expérience positive du travail accompli et bien accompli. Ce qui, espérons-le, aura également des incidences sur leurs apprentissages et leurs projets futurs.

Ma seconde fierté est que même si ces œuvres ne sont certes pas dignes du Prix Goncourt, elles sont réussies pour des élèves de Seconde : le premier groupe a fait une recherche sur la structure narrative intéressante pour des adolescents ; le second groupe a su écrire des personnages vivants et vibrants.

Alors oui : ardu, sang, sueur, larmes, tempêtes, cajoleries, pousse et tire. J'ai autant levé les bras au ciel en signe de désespoir qu'en signe de victoire. Mais à l'issue du projet, j'en retire une immense fierté et un immense plaisir.

