

CLASSER, ORGANISER, RANGER, TRIER..., ET PUIS APRÈS ?

Séverine Suffys
Collège Henri Matisse, Lille
IUFM Nord – Pas-de-Calais

Classer suppose, sans doute, qu'on dispose d'un tout, d'un ensemble qu'on maîtrise et qu'on domine. Classer est le fait d'un « esprit de synthèse » déjà formé, capable de trancher dans le vif du ou des sujets ; un esprit clairvoyant au point de faire le tri entre ce qui se rejette et ce qui se garde, entre ce qui appartient, ce qui n'appartient pas. C'est une posture enviable, celle réelle ou fantasmée d'une élite d'experts. C'est une posture enviée par rapport aux savoirs, celle qui ne vous laisse pas d'états d'âme, quand tout est rangé, classé, dans des tiroirs, dans des dossiers, dans des tableaux, dans des items intelligents... ; quand on sait ou qu'on est sûr de savoir.

Hélas, j'appartiens, sans doute, à une autre « catégorie » de profs qui ne cessent d'avoir dans leur quotidien l'expérience des exceptions échappant aux règles, des frontières de plus en plus floues, de plus en plus mouvantes qui ne parviennent plus à enserrer les domaines et les champs, de façon visible, distinctive, claire et certaine. Je suis du côté de ceux et de celles dont la rencontre avec l'élève provoque à chaque fois la remise en cause des certitudes pour donner à voir la fragilité des « territoires », l'inexactitude des définitions, l'étroitesse des cases et des colonnes. À trop avoir appris à « faire avec », à me décentrer de moi-même et de mes modes d'apprentissage, j'ai compris très tôt l'impact du hasard dans son rapport à la nécessité, j'ai connu les doutes qui font les points d'interrogation, les effets « papillon », et qui creusent des lézardes dans le béton des savoirs établis et reconnus.

L'évolution des publics d'élèves me rappelle chaque jour plus douloureusement la toute puissance de la sélection, les fossés qu'elle creuse entre des différences, souvent plus apparentes que réelles, et le faible espace mental et matériel qu'elle laisse à ceux qui pourraient apprendre si on parvenait un jour à les convaincre que la nullité, tout comme le zéro en mathématiques, n'est qu'un mot, une hypothèse, la base virtuelle de toutes sortes de potentialités.

Rien d'étonnant, dans ces conditions, à ce que je découvre, avec enthousiasme, la pensée complexe d'Edgar Morin posant la nécessité d'apprendre le doute et l'incertitude, pour appréhender un monde devenant de plus en plus compliqué, de moins en moins cartésien ; posant comme une obligation d'intelligence le croisement des regards, des points de vue des différentes disciplines connues. Rien d'étonnant à ce que mon parcours personnel me fasse toujours m'arrêter, avec une forme de reconnaissance quasi émue, sur des articles, des ouvrages qui parlent du doute, de l'incertitude ou de l'impossible classement ; voire des classements radicalement exclusifs, quand classer, repérer les différences, les hiérarchiser, c'est aussi exclure des gens, parce qu'ils ne sont pas *les mêmes*, parce qu'ils ne correspondent pas à nos attentes et qu'ils échappent aux normes : élèves a-typiques, ni scientifiques ni littéraires, ni tout à fait visuels ni tout à fait auditifs, un peu dyslexiques, un peu dysphasiques, pas tout à fait mauvais lecteurs, rien qu'un peu nuls en orthographe, pas bien dans leur tête, mais aussi pas très à l'aise dans leurs baskets... Immigrés de partout, pas de chez nous ni comme nous, sous-hommes hétérogènes, arlequins composites de toutes sortes.

Intellectuellement parlant, il me semble, forcément, intéressant de tenter la tension des extrêmes : le micro en même temps que le macro, l'individu dans ses relations avec le groupe ou le collectif, le simple par rapport au complexe, les parties en même temps que le tout. Des « concepts organisateurs », contre le « savoir en miettes » – en référence à l'appréhension systémique des phénomènes et à la pensée complexe d'Edgar Morin – sont proposés par André Giordan, dans son livre, *Une autre école pour nos enfants ? Le grand Débat* (Delagrave, Paris 2002). Nous mettant en garde contre nos « réflexes de pensée », il engage vers d'autres paradigmes, l'interaction (action ↔ réaction) par rapport à la stricte causalité et à l'implicite « addition » ; vers une prise de conscience de l'incertitude :

Une prise de conscience de l'incertitude [...] est libératrice. Toute connaissance pertinente exige examens, hypothèses, corroborations si possible multiples, convergences d'indices, argumentation, prise en compte de points de vue différents et discussion. Dans le cas où aucun consensus n'est possible, la question n'est-elle pas préférable à une réponse non fondée ou fortement connotée par l'angoisse. L'incertain, mais aussi le désordre, sont créateurs, ils font partie des mécanismes de l'évolution comme le proposent les successeurs de Darwin. Les mutations (en d'autres termes, le désordre), jouent un rôle majeur dans l'apport de nouvelles caractéristiques.

Le sociologue François Dubet, de son côté, dans ses ouvrages et ses articles, fait éclater la notion d'école en lui ajoutant ce complément particulier « À l'école des individus », titre d'un de ses articles, paru dans le journal *Libération* (du 20 Août 2003). L'individu n'est pas une catégorie mais la reconnaissance des élèves singuliers derrière les apprentissages :

[...] permettre à chacun d'entrer dans une culture à sa propre manière, selon sa propre façon, en tant que fille ou que garçon, en tant que croyant ou qu'athée, en tant qu'individu capable de se construire lui-même. Pour que l'école de masse ne se réduise pas au seul marché des diplômes et des utilités scolaires abrités par la défense des traditions, il faut que l'école devienne celle des individus, il faut que l'égalité visée ne soit pas seulement celle des résultats, mais aussi celle des capacités de produire soi-même sa propre identité. C'est pour cette raison que les élèves, aussi singuliers soient-ils, doivent être véritablement au « centre du système ».

Pour essayer d'envisager autre chose que l'exhaustivité classificatrice, un exemple de réflexion sur l'apprentissage de(s) (la) langue(s), vers un apprentissage simultané du multiple ?

Apprendre en même temps, voilà une problématique nouvelle dont on se détourne pudiquement en prétextant qu'on doit d'abord savoir (savoir-faire) une chose avant de pouvoir passer à une autre : savoir le solfège, savoir faire ses gammes, avant de passer à la musique, savoir sa langue « maternelle » avant de prétendre vouloir en apprendre une autre ; savoir remplir un schéma narratif avant d'en venir à la lecture ou à l'écriture d'un récit ; avoir les « bases », les acquis, les prérequis pour pouvoir passer aux choses sérieuses ; avoir atteint l'objectif 1 avant de viser l'objectif 2 et ainsi de suite... Il me semble que la succession logique des passages obligés provoque à chaque fois une déperdition d'énergie, de mobilisation intellectuelle, somme toute de désir d'apprendre et d'intelligence. C'est un peu au cours de ces « passages » que les différences apparaissent et se creusent. Quelles différences énormes y a-t-il entre le dernier admis et le premier recalé à un concours ? Entre des objectifs atteints, en voie d'acquisition, ou non atteints ? Très peu sans doute. Et pourtant ces différences minimes, justement parce qu'elles vont servir à distinguer et à sélectionner, contribuent à souligner les tracés des séparations. Mais il faut bien placer, mettre des limites, me dira-t-on, séparer le bon grain de l'ivraie ! Si l'intention dominante reste la sélection des meilleurs, pour former une élite, oui, sans doute. À condition toutefois de se garder significativement d'amplifier ce peu au point de le faire devenir un tout. Mais s'il s'agit d'apprendre et que l'on se donne pour tâche d'impliquer dans ces apprentissages le plus grand nombre d'individus, alors, non. Chaque jour, le professeur constate combien les filières finissent souvent par limiter les envies, les possibilités d'aller au-delà du connu et du déjà su ; combien elles ferment et enferment les esprits des uns et des autres dans l'autosatisfaction et l'autarcie intellectuelle du plus petit nombre des « élus ».

Dans un article du *Monde diplomatique* de Janvier 2005, « Un monde polyglotte pour échapper à la dictature de l'anglais », l'auteur, Bernard Cassen, en citant Umberto Eco, fait entrevoir la possibilité d'un apprentissage des langues vivantes par familles ; une sorte d'apprentissage « horizontal » des différentes langues, loin des hiérarchies inventées et proclamées qui programment la mort d'autres langues non retenues : *telle langue est la plus belle, la plus utile, la plus parlée dans le monde... C'est celle-ci qu'il faut apprendre absolument... Celle-là ne sert à rien, elle peut disparaître des programmes.*

« Une Europe de polyglottes n'est pas une Europe de personnes qui parlent couramment de nombreuses langues, mais, dans le meilleur des cas, de personnes qui peuvent se rencontrer en parlant chacune sa propre langue et en comprenant celle de l'autre, sans pour autant être capable de la parler couramment. » (Umberto Eco in *La Recherche de la langue parfaite dans la culture européenne*, Seuil, Collection « Points », Paris 1997.)

Le Conseil de l'Europe a élaboré des outils précieux, notamment le cadre européen commun de référence pour les langues, qui propose une échelle en six niveaux et reconnaît comme parfaitement légitime la possibilité pour un apprenant, de posséder des niveaux de compétence très différents dans les capacités de compréhension ou d'expression dans une même langue. Il faudrait en tirer toutes les conséquences pédagogiques, et elles sont révolutionnaires, car les enseignants considèrent actuellement que leur vocation, comme le prescrivent les programmes, est de faire acquérir toutes les compétences à la fois (production écrite et orale, compréhension écrite et orale), ce qui relève de la mission impossible. Les résistances prévisibles des enseignants de langues à des objectifs limités, pour partie à l'intercompréhension pourront être surmontées si, en tant que citoyens, ils sont partie prenante d'un débat à la fois planétaire, européen et national. Un débat géopolitique et culturel. Une vraie « Grande Querelle » de début de siècle, digne de celle des Anciens et des Modernes...

Accepter des niveaux de compétence différents, favoriser l'intercompréhension entre les sujets qui parlent des langues différentes plutôt que la compétence brillante de celui qui possède parfaitement telle ou telle langue, mieux que tel ou tel autre. Serait-ce par hasard un pas vers la reconnaissance de ces langues hybrides, faites des unes et des autres, du baragouinage des rencontres ? Ce qui n'est pas sans poser problème à l'enseignement et aux enseignants, si on en croit une autre citation de l'article, un extrait d'*Esprit de famille*, par Françoise Ploquin, Rédactrice en chef du *Français dans le monde*.

Préparés à n'enseigner qu'une langue étrangère, convaincus que leur mission est de la transmettre à leurs élèves dans son intégralité, les maîtres ne peuvent que rechigner à l'enseignement, réducteur à leurs yeux, d'une compétence partielle. Pour vaincre ces résistances, et dans le cadre d'une nouvelle politique, les formations devraient prendre en compte non plus une langue, mais une famille de langues. Un professeur maîtrisant plusieurs langues aurait une vision plus juste de chacune d'entre elles, et la tolérance aurait de grandes chances de remplacer l'exigence de perfection : l'intercompréhension fait en effet largement appel aux vertus de l'à peu près, qui permet d'avancer, et à la débrouillardise. Repenser l'apprentissage par familles de langues aurait de multiples avantages. Sur le plan individuel, sentiment d'égalité et confort sont partagés : aucun n'abdique sa langue pour adopter celle de l'autre. L'attention n'est mobilisée que dans les phases d'écoute et, de ce fait, la fatigue est réduite. Chaque locuteur peut ainsi s'exprimer de façon précise et nuancée. Et, au niveau politique, tant européen qu'international, cet apprentissage engagerait une dynamique de multipolarité et de démocratie linguistique face à l'hyperpuissance et à la langue unique.

La langue unique, la pensée unique, le sens unique, tout ce qui peut faire l'objet d'une classification parfaite à l'intérieur d'un dictionnaire exhaustif qui distinguerait

ce qui est à apprendre de ce qui ne l'est pas, le mot exact de l'approximatif ou de l'à peu près, excluant le faux sens ou non sens. Dans leur livre, *L'avenir des langues, Repenser les humanités*, (aux éditions du Cerf, Paris 2004), Pierre Judet de La Combe et Heinz Wismann, pour resituer les langues anciennes et mortes dans la dynamique linguistique des langues vivantes, parlent de pluralité des langues pour définir les notions de « culture » et de « nature », dans le cadre d'un projet éducatif européen. Ils définissent la part morte de toute langue, la partie historique, culturelle dont la reconnaissance et l'apprentissage incombent à l'école :

La tâche de l'École est de partir de ce qu'on dit, chacun dans son « langage ordinaire », et de faire entendre que ce langage, retravaillé, peut dire infiniment plus que ce que l'on a cru pouvoir dire. Elle est de donner, par là, un accès libre, personnel aux différents usages possibles d'une langue, dans leur diversité. Nous aurons donc d'abord à définir la pluralité des langues qui, dans ses tensions, dans les incompréhensions qu'elle suscite souvent, définit actuellement une culture : les langues maternelles, dans leur dimension historique et émancipatrice de langues de culture ; les langues formelles des différents savoirs d'experts (sciences, économie, droit, etc.) ; les langues de service, ou langues fonctionnelles qui prédominent dans les échanges mondiaux. Le but poursuivi est une forme de « démythification ». Chacune de ces langues tend à s'imposer pour elle-même, comme si elle régnait totalement sur une réalité qui lui est soumise : la haute culture des lettrés, avec son pendant aussi arrogant qu'est la culture industrielle dite « de masse », l'économie, la politique, les sciences tendent à se considérer comme des ensembles fermés, « naturels », ne rendant de compte à personne et dictant leurs règles aux individus, comme si elles étaient des « codes » évidemment légitimes et à jamais contraignants. Il s'agira de rappeler que ces ensembles sociaux ne sont pas naturels, mais bien des institutions, des productions humaines. Les langues de culture, prises en un sens ouvert, historique, aident à reconstruire la dynamique qui leur a donné le jour. Traiter ces réalités comme de la culture, et non comme des destins imposés, comme de la « nature », rétablit la liberté qui potentiellement les anime. (p.16-17)

Il me semble trouver dans ces textes, à des niveaux différents, une dimension diachronique et synchronique de l'apprentissage des langues ou de sa langue maternelle qui ouvre des horizons et des perspectives plus larges que ceux de la tradition classificatoire ; des principes d'actions pédagogiques qui envisagent les écarts, les erreurs en même temps que la droite ligne de la norme. Ce qui semble souvent loin d'être évident pour de nombreux enseignants. Il me vient à l'esprit des « traitements » normatifs du *Prince de Motordu* de Pef, où certains collègues concluent leurs démarches en faisant comprendre aux élèves que si l'on souffre de « mots de tête », comme le Prince, ce n'est pas grave, on peut se faire « soigner » à l'école et retrouver un langage « normal ». Le désir de normes, l'intention scolaire du bien-parler obscurciraient-ils les esprits au point de ne pas voir qu'à la fin de l'album, c'est la princesse institutrice qui se met à parler comme Motordu (« Je voudrais des enfants, plein de glaçons et de petites billes ») ? Parce que tordre les mots est une revendication de liberté, de créativité jubilatoire de la part de celui qui parle, et pas seulement un handicap scolaire, un signe de non-maîtrise de la langue. Il s'agit alors de penser l'album de Pef, non comme un détour pédagogique pour opposer le vrai et

le faux, mais comme une sorte d'activité holistique, englobant l'acte artistique de l'auteur et l'interaction avec l'enfant lecteur, pour pouvoir réfléchir et agir sur les fonctions du langage, dans sa dimension la plus créatrice et la plus humaine.

Le dictionnaire du petit rebelle, le dictionnaire des synonymes de Claudine Desmarteau

L'urgence dans ma classe, cette année, serait plutôt de créer le désordre que le rangement, le classement. Rôlés au formalisme scolaire, certains de mes élèves aiment recopier, souligner, ranger leurs documents dans leur classeur, pour ne plus avoir affaire à eux. Cela tient lieu d'une apparence de travail scolaire : *Regardez, j'ai bien travaillé ! J'ai rangé !*

Ranger, c'est déjà ça ! Peut-être... mais c'est aussi apprendre à ne plus vouloir que quelque chose vous résiste, à évacuer les préoccupations, les soucis que procure le vivant, ce qui change, évolue.

Il est vrai que d'autres élèves n'en sont pas encore là, puisque leur objectif est de se charger le moins possible pour venir en cours. Donc, les pochettes, les classeurs ou les cahiers sont à la maison quand ils n'alourdissent pas la serviette du professeur qui s'en charge parce qu'il voudrait leur permettre à tout moment de revenir, de puiser, de comparer dans ce qui a déjà été fait en français, depuis le début de l'année scolaire.

Mais il est aussi vrai que Geoffrey est en train de se réconcilier avec le français dans le parfait désordre des liens tous azimuts entre le collège et la maison, des feuilles de travail pliées, coloriées, arrachées aux quatre coins, au fond de son sac et de son sourire malin d'adolescent qui n'a vraiment pas envie de travailler. Quand je lui demande où est sa feuille de travail, il me la sort de son sac comme un magicien. Tout comme il m'apporte ses « inventions » – *J'avais rien à faire ce week-end, alors j'ai encore fait une invention comme celles de l'album d'Alain Le Saux !*) Tout comme il m'apporte des feuillets, dans le désordre, d'un ouvrage de patois – *C'est pas moi, mais c'est mon grand-père qui connaît le patois, c'est parce que vous avez dit « sens propre et sens figuré », dans le patois !...*

Et soudain, dans le désordre des rencontres, le professeur découvre deux petits albums qui lui parlent de ses élèves. Deux ouvrages qui, alors même qu'ils s'affichent comme des « dictionnaires », éléments classificateurs, par définition et par excellence, remettent en cause la notion d'ordre – chaque chose à sa place / à chaque question, sa réponse / à chaque expression, sa règle. Par exemple, *le Dictionnaire du petit rebelle* (Seuil Jeunesse) fait exister le refus de répondre, celui du rebelle qui dit non à la société, au déterminisme social ; refus « politique » mais qui rejoint l'« erreur » de l'élève quand il a du mal avec la forme interrogative :

À la question « Qu'est-ce que tu veux faire quand tu seras grand ? », je réponds : « Non ».

L'intention de l'auteur du dictionnaire oppose l'individu au classement, dans une approche presque anthropologique du livre et de la lecture :

Dans ma vie, on m'a trop demandé de ranger ma chambre. Les mots de ce livre ne sont pas rangés par ordre alphabétique. Ils sont rangés dans l'ordre qui me plaît et d'ailleurs ce livre n'est pas une chambre.

Dans l'autre album, le *Dictionnaire des synonymes* (Seuil Jeunesse), la définition du terme synonyme s'inscrit dans une exploration du langage sous toutes ses formes. Faire exister la langue dans tous ses états pour que les lecteurs la manipulent, s'y retrouvent. Du concis à l'expansion, du langage familier ou proche de l'oral au langage recherché, soutenu, plus proche de l'écrit, pas de jugement de valeur ; la langue de l'élève existe, sa pratique du minimum langagier, à travers les textos, les SMS, n'est pas condamnée, évacuée, éliminée.

Classer, ranger, pour avoir la paix, la tranquillité, pour mettre en ordre, c'est refuser le brouillon bruyant du vivant et sa complexité. Est-ce aider les élèves à comprendre le monde ? De mon point de vue, c'est leur apprendre, radicalement et définitivement, la primauté de l'ordre sur le désordre ; les empêcher d'envisager la potentialité créative du désordre, c'est les tenir écartés d'une possible compréhension du monde et des notions dans leur complexité, dans leurs interactions, rétro-actions, c'est les priver d'une formation à la lecture-compréhension des systèmes, de la multipolarité, de la multiplicité des réseaux... C'est les empêcher de tenter des entrées « singulières » dans la culture du classement et de l'organisation.

Dans une des fables du petit livre de Michel Piquemal, *Petites et grandes fables de Sophios* (Albin Michel), le philosophe rappelle à ses jeunes disciples que les bruits, les pleurs, les caprices sont les signes d'un enfant vivant. « Car rien n'est parfait, sauf ce qui rend silencieux, immobile, sans vie... rien n'est parfait sauf la mort. » Car les dictionnaires, comme les musées, peuvent enfermer, brider, tuer... l'envie de parler, le désir d'inventer.

D'un album à une démarche pour et avec les élèves

Ce serait une démarche qui à cause, entre autres, de la liberté d'un album, interroge dans son déroulement, la pertinence d'un travail plus spécifique ou plus pointu sur le vocabulaire.

Les premières pages de l'album, avant même le titre, proposent deux personnages, deux caricatures : **Abominable** (un homme mal rasé, mal habillé) demande à **Désirable** (une femme couronnée) : « Je peux être ton **synonyme** ? » Celle-ci répond « Jamais ».

La question « **Pourquoi ?** », rajoutée par le professeur, est un lanceur de réflexion qui oriente la recherche des élèves sur l'observation du langage aussi bien que sur le sens. Les hommes vêtus de haillon, mal rasés, visiblement sans domicile fixe, ne peuvent « draguer » une princesse ! Cela ne saurait être ! Puis l'attention se porte sur les termes : ce que veut dire synonymes ; les réponses manifestent la réactivation d'une connaissance « déclarative », de surface, par opposition à d'autres termes, d'autres signifiants (homonymes, antonymes). Le sens se construit dans la relation à ces différents mots, pas dans l'opération d'isolement de l'un par rapport à l'autre. Le moment où l'on repère le suffixe commun « able » est un grand moment de déstabilisation : ils ont peut-être un suffixe (Hein, Madame Suffyx !) en commun,

mais il n'est pas question qu'un SDF, un pouilleux, mal habillé, et qui sent mauvais (c'est sûr !) « va avec » une princesse couronnée...

La troisième page de l'album donne l'occasion d'observer un personnage en train de parler dans une « bulle » : personnage « officiel », un **ministre** pose le cadre de la recherche des synonymes pour expanser le langage qui a, selon lui, tendance à se réduire, se restreindre dans les SMS et les textos. Il s'agit de (re)trouver la richesse et la diversité du langage. Ce qui est différent, somme toute, de poser des normes, des interdictions : on ne doit pas dire, on ne dit pas, il n'est pas français de dire....

Comme consigne, par rapport à cette nouvelle page dévoilée de l'album, les élèves ont à **poursuivre le discours officiel, en proposant une phrase sur le langage, en redoublant et en multipliant les mots « qui veulent dire la même chose ».**

La page suivante fait l'objet d'une dictée : Le point de vue du narrateur fait pendant au point de vue « officiel » : « Le gros monsieur qui vient de parler, c'est le ministre de l'éducation occipitale (le ministre de l'éducation de ton crâne). Il m'a commandé ce livre, pour que toi, l'enfant qui le lira, enrichisses vachement considérablement ton vocabulaire... » Les élèves s'interrogent, surpris : virgule/pas de virgule ? ; étonnement devant quelque chose qu'ils identifient mal, une sorte de langage oral, par rapport à celui de l'écrit ; langage « familier » avec des termes comme « fortiche » ou « nullard ». Les problèmes d'orthographe grammaticale sont les mêmes que dans une dictée « normale » – « baragouiner » est un verbe à l'infinitif, en « er ». Mais à la question du professeur : **Qui parle maintenant ? À quoi le voit-on ? Le comprend-on ?** les élèves répondent en repérant des différences, notamment, dans la segmentation du langage oral par rapport à la phrase écrite : « ... pour que toi, l'enfant qui le lira, enrichisses [...] ton vocabulaire, comme ça... » *Le narrateur parle mal, sans faire de phrases...*

Le professeur fait ensuite une lecture orale de la suite du texte. Les élèves sont chargés de repérer et de lister des couples ou des groupes de synonymes, à l'oreille. À l'aide de dictionnaires, ils sont chargés de vérifier l'existence et l'orthographe des mots qu'ils ont listés. Ils s'aperçoivent alors que certains mots « ne sont pas dedans », comme « débeçant »... **Pourquoi ?** L'hypothèse retenue, c'est que ces mots sont familiers, courants, qu'ils appartiennent à un langage en train de se parler, pas encore répertorié pour faire partie du dictionnaire ; que, donc, la langue se parle, se fait, s'invente (le verlan, mots des lascars et des minets, etc.) avant d'être rangée, classée dans un dictionnaire.

La consigne de clôture propose **la réalisation d'un mini-dictionnaire de synonymes et d'antonymes autour de l'élève travailleur et de l'élève joueur.**

Pour poursuivre le travail, non plus dans l'inflation, la surenchère des synonymes, mais dans leurs rapports avec le texte global, je retrouve un exercice « ancien », inventé par Denis Fabé, **Fouixe**, à partir d'un texte de La Fontaine. Le principe est « simple » : les mots « difficiles » ont été remplacés par Fouixe. Du coup, le texte et sa lecture deviennent complexes. La Fontaine met en scène le fabuliste grec, mauvais cuisinier, mais vrai philosophe qui argumente sur l'importance de la langue, la meilleure et la pire des choses.

Première question : **Peut-on comprendre le sens global de ce texte ? Qu'est-ce qu'on comprend ?**

Peu de choses de la part de mes élèves : les personnages Xantus et Ésope ; il est question d'un repas ; de la langue : *C'est bon ! Ou Moi, j'ai jamais mangé...* ; d'un esclave qui ne fait pas bien son travail, dont le maître n'est pas content....

Certains élèves, devant la difficulté des pourquoi – **Pourquoi le maître n'est pas content ? Est-ce seulement parce que son esclave n'a pas bien fait la cuisine ? Parce qu'il a mal préparé la langue ?...** – n'ont pas envie de lire, relire, de chercher..., le lundi de 4h à 5h, par exemple ! Alors ils me demandent la permission de passer « tout de suite » à la deuxième consigne. C'est plus « concret » de chercher à remplacer Fouixe par un mot. Leur intuition est souvent juste. Par exemple, pour le 1^{er} Fouixe qui remplace « dessein », beaucoup proposent « l'idée », ou « l'envie ». Ils trouvent « invités » pour « convives ». Tatiana remarque qu'il y a Fouixe et Fouixer, donc qu'il pourrait y avoir Fouix ou Fouixes !...

La comparaison avec le texte de La Fontaine, « défouixé » se fait en construisant collectivement un tableau qui ressemblera à peu près à cela, en fin de séance :

Texte de La Fontaine Mots à la place de Fouixe, Fouixer	Mots proposés par l'élève	Ces mots sont-ils synonymes (de même sens) ?	Ces mots sont de sens différents - Le mot de La Fontaine veut dire : - Ma proposition veut dire :

On convoque à nouveau les dictionnaires. L'objectif n'est pas qu'ils fassent ce travail pour tous les mots, mais qu'ils le fassent bien pour quelques-uns. La recherche dans le dictionnaire est tellement coûteuse pour certains (ne « trouvent » pas le mot, l'ordre alphabétique ; choisissent le verbe à la place du nom, etc.) Mais il y a, comme toujours, des « bonheurs » : « convives » et « invités » sont des synonymes ! Une vraie réflexion sur la ressemblance ou la différence de sens, les nuances, les termes généraux ou particuliers, etc.

La dernière étape de la démarche : **Rédige la morale de cette fable** fait apparaître, lors d'une recherche orale individuelle avec certains, les difficultés à comprendre ou à formuler une interprétation du texte. On en reste à la langue comme aliment ; la justification d'Ésope n'est pas perçue, pourquoi la langue peut-elle être à la fois la *meilleure et la pire des choses*. Pourtant, lors d'un échange avec Kamel, je lui explique que servir de la langue tout au long d'un repas est un « trait d'esprit », une « blague intellectuelle », il fait référence alors au film de Benigni, *La vie est belle*, qu'il vient de voir pendant le cours d'allemand : au docteur qui cherche tout le

temps des devinettes. Ce « lien » d'élève me fait réaliser que le film entier repose sur un effort de l'esprit, de l'intellect pour déplacer le réel insoutenable (référence à Schopenhauer, force de l'esprit pour faire advenir, se produire ce qu'on désire très fort ; *décréter, écrire* sur le mur du magasin qu'il est interdit aux araignées et aux wisigoths ; *traduire* les commandements, les hurlements des nazis en règles de jeu, pour rire, en dépit de l'horreur...)

Pourtant, une fois que l'adage est lancé, le titre retrouvé : La langue est la meilleure et la pire des choses, certains comprennent la contradiction, en profitent pour retrouver des mots du texte de La Fontaine, ou pour en tirer des leçons très personnelles :

La langue peut dire de très gentilles choses, agréables à entendre ; avec elle, on peut parler, chanter... Mais la langue peut dire et faire de très méchantes choses ; elle peut toucher certaines personnes, donner des ordres horribles, persuader des gens de commettre de mauvais actes. Pour que la langue ne fasse que de bonnes choses, il faudrait lui enlever toutes les impuretés : ne rien dire de méchant et ne pas persuader les gens de mauvais actes. (Rémi)

Ma morale est que tout le monde fasse en sorte de bien parler sur les autres, et ne pas parler mal. (Johanne)

Morale : Il faut tourner sa langue sept fois avant de parler. Il faut l'utiliser à bon escient, car les paroles peuvent être utilisées pour faire avancer le monde. Elles peuvent aussi le faire chuter. Il ne sert à rien d'utiliser la langue de façon méchante. Il faut modérer notre langue. Jamais on ne doit utiliser cette langue pour faire du mal : « Peace and Love ! ». (Tatiana)

La langue peut être la meilleure et la pire des choses, c'est-à-dire, quand tout le monde parle, on ne s'entend plus, on persuade la pire des langues. Et quand on dit, raconte ses peurs, etc., on persuade que c'est la meilleure des langues. On doit maîtriser notre langage. (Sarah)

La langue peut être la meilleure comme elle peut être la pire des choses. Elle peut être meilleure par le langage, mais pire par les grossièretés. On doit savoir se maîtriser. Par exemple, en cours, je dois savoir ne pas traiter les élèves. (Kévin)

La langue est la meilleure et la pire des choses. Pour qu'elle soit la meilleure et non pas la pire des choses, il faut arrêter de persuader de méchantes choses (véhiculer de méchantes choses). (Giovanni)

La langue peut sauver, aider, mais elle peut aussi détruire une vie. La langue est la meilleure et la pire des choses. (Kamel)

Nous, les lecteurs, on doit prouver que la langue est la meilleure. La langue doit savoir se maîtriser, elle ne doit pas dire que des méchancetés, mais dire des choses gentilles. Puis, la vie n'est pas faite que de méchancetés. (Alexandre)

On a dit que la langue est la meilleure et la pire des choses et il faudrait parler avec la meilleure langue ; arrêter de dire des choses inutiles et continuer à dire des choses instructives. (Geoffrey L.)

Ma morale est que l'on doit se contrôler, pour faire en sorte que la langue soit la meilleure et pas la pire des choses. (Tamara)

Chez certains, apparaît la présence et le rôle de celui qui utilise la langue ; pour d'autres, la langue est encore bien « étrangère », extérieure à celui qui parle ; elle existe en dehors de lui, indépendamment de lui, presque de façon magique. Néanmoins, la tentative de relier meilleure et pire des choses est manifeste.

Une séquence « Expliquer-inventer », du « texte explicatif » au verbe expliquer

Le lien entre les deux verbes peut paraître iconoclaste ou du moins incongru. D'un côté nous sommes du côté du discours raisonnable, qui déroule une cohérence, de l'autre, du côté de l'expression de la « folle du logis », de la dé-raison, de l'imagination.

Pourquoi ce lien ?

D'abord, parce que le texte explicatif, son repérage, son étude me semble, en fonction des élèves que j'ai en face de moi quelque chose d'abstrait, de non-réel. En revanche, en se faisant « verbe » – du texte explicatif à expliquer – je retrouve des principes d'action. Expliquer, cela veut dire accepter de sortir du langage allusif, communautaire réservé aux initiés, aux semblables. La situation de communication en classe s'appuie sur cette intention : l'adulte ne comprend pas la parole de l'élève, et vice-versa. D'où la nécessité, si on ne veut pas se retrancher derrière les ressources autoritaires et autoritaristes du langage, de « s'expliquer », de déployer, de mettre à plat, d'explicitier. Or, les élèves ne parviennent pas toujours à cela : il faut aller vite, communiquer le plus rapidement possible ; c'est aussi parfois la honte, la difficulté à prendre la parole pour poser des questions, devant les autres, c'est se démarquer, ne plus se fondre dans le groupe sécurisant. Alors, on se réfugie derrière les bougonnements, les paroles entre les dents, les sourires complices, les regards narquois, toutes formes de gestuelle communicative qui repose sur l'exclusion d'un tiers pour faire partie de la communauté d'un groupe quelconque. Expliquer, c'est affronter le regard de l'autre, c'est poser la parole de façon qu'elle soit entendue et comprise. C'est apprendre la nécessité de se faire comprendre, et justement de se faire comprendre de celui qui ne nous comprend pas. Du côté du professeur, comme de celui de l'élève.

Un support : un album d'Alain Le Saux, *Encyclopédie des grandes inventions méconnues*, aux éditions Rivages.

Première consigne, première étape :

4^{ème} Français
Séquence Expliquer – Inventer
Expliquer des objets imaginaires. Inventer, dessiner, fabriquer d'après des textes explicatifs. Inventer, rédiger des textes explicatifs
Travail en groupes

Chaque groupe dispose de deux documents :

Ces documents sont composés de quoi ? Faire le descriptif le plus précis possible de ce qu'il y a sur ces deux documents ;

De quel livre pourraient-ils être extraits ? Proposez un titre possible pour ce livre.

Les deux documents en question sont composés d'un dessin et d'un texte expliquant le fonctionnement de l'objet :

1. Casquette-Plongeoir, Un tremplin qui permet à vos enfants de plonger en n'importe quel endroit.

2. Cravate-paillason, Permet de s'essuyer les pieds tout en embrassant son père.

En complément de la 1^{ère} consigne de travail, une nouvelle proposition s'ajoute :

Réaliser la page de couverture (titre + dessin) du livre dont pourraient être extraits les deux premiers documents.

Deuxième étape :

Voici la couverture et le titre du livre dont sont extraits les deux documents que vous avez observés. L'image propose une des inventions méconnues, rédigez le texte explicatif qui pourrait convenir à cette invention.

Troisième étape :

Voici des textes explicatifs qui ont été séparés du dessin des objets qu'ils décrivaient. En suivant bien les indications du texte, proposez et dessinez, comme vous l'imaginez, les objets dont il est question dans chacun de ces textes.

Des exemples tirés de l'album :

Chaussure Ramasse-crottes. Dans la semelle, une pelle automatique pour faire disparaître discrètement les crottes de votre chien.

Enjoliveur Cogneur. Se détend dès qu'un museau effleure la roue de votre véhicule. Les chiens de votre quartier se décourageront vite devant le punch de votre voiture qui ainsi restera toujours très propre.

Fauteuil à queue. Siège en peau de vache avec queue incorporée pour chasser les mouches.

Lampe-stylo. La lampe qui vous permet d'écrire. Le stylo qui vous éclaire.

Manteau « On ne se lâche plus ». Plus d'enfants perdus. Cet ensemble une-pièce en pure laine vierge vous assure sécurité et élégance.

Masque Crocodile. Le masque qui découragera ceux qui trouvent que vous passez vraiment trop de temps dans la baignoire.

Pantoufles et chaussures téléguidées. Sans bouger de votre fauteuil, par télécommande vous faites venir vos pantoufles tandis que vos chaussures vont se ranger dans le placard.

Voiture Chewing-gum. Plus de piétons renversés grâce à son élasticité. Existe au citron, à la menthe, et à la chlorophylle.

Voiture à dents. Ses mâchoires puissantes vous ouvrent le passage dans les embouteillages.

Voiture à six places avant. Pour ceux qui n'aiment pas être derrière.

Etc.

À la fin de cette séance, les élèves observent au rétroprojecteur deux transparents en couleur où sont regroupés les dessins des inventions de l'album d'Alain Le Saux. Échanges oraux : On retrouve ceux qu'on a rencontrés pendant le travail de découverte. On cherche à proposer des titres pour les autres.

Quatrième étape :

Supports : une page de l'album sans le texte, le texte de Bernard Friot, « Lettre à l'auteur » (*in Nouvelles histoires pressées*, Milan Zanzibar 1992) ; une consigne :

Voici le dessin d'une nouvelle invention. Donnez un titre et rédigez un texte explicatif pour ce dessin.

Quel rapport pourriez-vous faire avec la lecture, l'activité de lire, le livre ?

Quel rapport avec la « Lettre à l'auteur » de B. Friot ?

Le texte correspondant à l'image et que les élèves n'ont pas est le suivant :

Lecturinoir. Endroit réservé à ceux pour qui la lecture est un besoin naturel.

Le texte de Bernard Friot propose toutes sortes d'utilisations du livre, autres que sa lecture : livre-assiette que les parents se jettent à la figure, lors de leurs scènes de ménage ; livre pour le bain de la petite soeur, livre où le narrateur élève des asticots. Seul, le grand-père n'a pas aimé le livre. Il faut dire qu'il l'a « lu » !

C'est l'occasion, par le biais des inventions, de penser à la multiplicité des utilisations possibles des objets, comme des livres et des situations de lecture.

Une nouvelle consigne, en complément, s'ajoute :

Comment faire son propre livre ? Le livre que j'aimerais, qui me conviendrait. Quelle forme lui donner ? À quel objet ressemblerait-il ? Qu'est-ce que je voudrais y trouver dedans ?

Réaliser la maquette du projet.

Kévin et Giovanni, après avoir pensé à un livre-ballon de foot, composé des règles du foot, forment le projet de faire le livre des drapeaux de l'Union Européenne ;

Ismaël et Kamel hésitent entre un livre sur le haschisch ou sur la délinquance ;

Sarah et Johanne font un projet de livre documentaire sur les dauphins, en forme de dauphin, de couleur bleu-gris ;

Le projet de Tatiana, c'est un « vrai » livre, lumineux pour qu'on puisse le lire la nuit, avec un héros dont on tombe amoureux, un héros qui grandit au fur et à mesure de l'histoire ;

Cinquième étape :

Support : « L'invention extraterrestre » de Marcello Argilli, in *Nouvelles d'aujourd'hui*, (Castor Poche Flammarion). Le texte ménage deux lacunes pour faire écrire les élèves.

Qu'ont inventé les hommes ? Et les extraterrestres ? Qu'y a-t-il dans l'enveloppe d'Hamilcar ?

Rédigez les passages qui ont été enlevés au texte de la nouvelle.

Proposer un dessin ou une description précise des objets inventés.

Dans ce petit texte, un extraterrestre vient annoncer aux Terriens que les gens de sa planète ont inventé la chose qui serait la plus utile aux Terriens. Cette invention se trouve décrite dans une enveloppe que l'extraterrestre se refuse à donner tout de suite, tant que les Terriens n'auront pas rivalisé d'imagination avec les extraterrestres. Ainsi met-il les Terriens au travail. Mise en abîme d'une situation de classe ! Et quand l'extraterrestre revient, les Terriens lui présentent leurs inventions.

...et beaucoup d'entre elles étaient vraiment intelligentes, utiles et faciles à réaliser :

Voitures très économiques qui marchaient au sirop de grenadine et laissaient derrière elles un sillage de parfum ; engrais qui faisaient pousser un tapis de gazon sur le ciment des trottoirs ; vêtements dont la taille augmentait au fur et à mesure que les enfants grandissaient ; motocyclettes d'où il était impossible de tomber ; lunettes d'étude qui rendaient attrayante la lecture des manuels scolaires ; un dentifrice à l'anglais, à l'allemand, à l'espagnol, etc., qui, dès qu'on l'utilisait, permettait de parler différentes langues ; un téléviseur qui refusait d'interrompre les programmes pour diffuser la publicité ; il y avait même des gens qui avaient trouvé un système pour mettre en conserve les rayons du soleil d'été afin qu'on puisse en profiter l'hiver.

L'enveloppe de l'extraterrestre, quant à elle, était vide et ne contenait aucune invention. Les Terriens s'indignent : « Alors, tu nous as menti ? ». L'extraterrestre remonte dans son engin en disant seulement : « Ne croyez-vous pas que ça en valait la peine ? ». Et il s'envole.

Les deux « blancs » ménagés dans le texte de la nouvelle concernent le descriptif des inventions et le moment où le maire du conseil municipal des Terriens ouvre la lettre des extraterrestres.

La dernière étape de la démarche propose **le travail de réalisation d'un album (texte et dessin) à la manière d'A. Le Saux, et à partir du texte de M. Argilli** : il s'agit de « travailler » le texte de la nouvelle, en partant des « expansions » nominales, en transformant le temps des verbes, en ajoutant des adjectifs, des adverbes, en restructurant la forme énumérative pour recentrer l'écriture sur chaque objet en particulier, pour en inventer d'autres.

De même, je réutiliserai d'autres albums d'A. Le Saux, *Mon copain Max m'a dit*, pour travailler sur les expressions imagées ; mélange du dessin, de l'image et du vouloir dire ; mélange du geste et de la parole : « *Jeter un œil* », *ça ne veut pas dire qu'il prend son œil comme ça (gestes et grimaces) pour le jeter sur nos cahier (rires)... ça veut dire : regarder vite pour vérifier qu'on n'a pas fait de fautes*, explique Geoffrey, avec délice..., tandis que Giovanni s'arrête sur le double sens de compter : *compter sur ses doigts, un, deux, trois... et compter sur quelqu'un ! Mer-*

veille de la polysémie, de la possible torsion entre signifiant et signifié, qui permet à chaque élève d'entrer dans la réflexion sur le langage, par un bout, par un coin. (Giovanni veut être « comptable » quand il sera grand ! C'est lui qui me le dit, un lundi soir, en venant faire annoter et signer sa « fiche de suivi » : *j'suis balèze en math, mais en français, j'comprends pas, c'est plus difficile...* Bizarrement, cette parole m'apaise : il me semble entendre une demande d'aide, une reconnaissance de la matière, alors que jusqu'ici il opposait un sourire narquois et un rejet péremptoire : c'est nul !)

C'est dans le tissage des liens du texte au dessin, des textes entre eux, c'est dans la mobilité intellectuelle des aller et retours qu'une certaine dynamique s'enclenche, capable d'embarquer, à certains moments, les récalcitrants, le temps d'un mini-projet ; capable aussi de faire que certains pensent à l'activité en dehors du cours, à la maison ; qu'ils laissent échapper, parfois, *c'est bien ça, comme français, elle est drôle, cette prof, pas comme les autres...* Avant de tout démolir, de tout rejeter pour se replier sur leur identité d'adolescents détachés de tout, sans liens ni fils conducteurs, sans filiations symboliques ou réelles avec les mots et les textes.

Pas facile d'identifier la nature d'une activité, de classer les fonctions de professeurs et d'élèves qui échappent et qui s'échappent en détournant les consignes pour en inventer d'autres ou pour ne pas faire, pour ne pas être là. Pas facile de distinguer clairement les réussites lumineuses des échecs cuisants.

Et pourtant, il me semble bien que le travail du professeur doive partir de la confusion, confusion des genres comme des espaces (entre sphère publique, sphère privée et espace intime) dans laquelle se trouvent les individus psychologiques et sociaux, actuellement ; le professeur ne peut pas faire comme si cette confusion générale n'existait pas, comme si elle était marginale, comme si elle ne devait pas exister ; il doit apprendre à la connaître, et nul doute que, parfois, sa vision cartésienne du monde l'empêche un peu de prendre la mesure de l'ampleur des échanges et des osmose ; c'est le terreau et le terrain dans lequel s'ancrent ses actions, son désir d'agir, entre optimisme et pessimisme. Et quand il s'engage dans cet écheveau polysémique et polyphonique, ce n'est pas pour retrouver des cadres de réflexion antérieurs, des gaines de pensée univoque, mais pour ouvrir des portes et des fenêtres sur le monde, tel qu'il est, pour tendre des fils vers d'autres mondes à partir de celui-ci, tel qu'il pourrait se transformer. Le travail intellectuel ne saurait ressembler à celui d'un Coupeur – de tout ce qui dépasse et n'entre pas dans les cases –, mais plutôt à celui d'un Architecte qui envisage un déplacement des limites et des frontières ; par exemple, entre intimité et « extimité » (ce mot est celui du psychanalyste S. Tisseron, défini comme « déplacement des limites de l'intimité »), entre savoirs et croyances ; un élargissement des espaces pour penser la cohabitation d'individus de plus en plus nombreux, de plus en plus différents ; des réseaux de sens, aérés et aériens, qui n'enferment pas les individus dans les points de vue exclusifs des catégories sélectives, mais qui soient comme ces « cordes » de Rimbaud (*Illuminations*), tendues de clocher à clocher ; non pour apprendre à marcher au pas ni à marcher droit, mais sur lesquelles on puisse danser, maintenant.