

## **LIRE, ÉCRIRE, PARLER, LE PROPRE DE QUI ? Regards croisés sur un atelier d'écriture en classe de 4<sup>e</sup>**

Séverine Suffys, Collège H. Matisse, Lille  
IUFM Nord – Pas-de-Calais  
Claire Féliers, IUFM Nord – Pas-de-Calais

Je<sup>1</sup> raconterai dans cet article, presque de façon « clinique », comment une classe de 4<sup>e</sup> de la banlieue lilloise a appréhendé, vécu, tant bien que mal, la proposition d'un atelier d'écriture et la rencontre avec un écrivain « engagé ». Claire Féliers sera ma lectrice critique, en proposant une distance par rapport au récit des événements et au ressenti des différents écrivains.

S'il n'est pas question, dans cette histoire, d'un « défi lecture », à l'image de ceux, institutionnels, que connaissent bien les professeurs de collège, c'est le terme même de « défi d'écriture » que je retiendrai, d'emblée, pour annoncer le récit, avec tout ce que cela entraîne de prise de risque, de la part des élèves et de leurs enseignants. Un défi ordinaire auquel ressemblent les intentions pédagogiques dans certains collèges ; un défi salutaire qui ressemble à la rage de vivre et de survivre, quand on ne veut pas sombrer dans le pessimisme ou le désespoir.

---

1. Ce « je » (Séverine Suffys) est celui du praticien qui, engagé dans l'action, dans l'urgence de la gestion des situations, dans la recherche des démarches les plus adaptées, avance à tâtons, bien souvent en proie au doute et à une sorte d'angoisse professionnelle. Si l'écriture contribue régulièrement à restaurer ce « je » désemparé, encore faut-il que cet écrit soit lu, accueilli professionnellement par un lecteur ou une lectrice privilégié(e). Pour que l'expérience et l'expertise circulent du « je » au « il/elle », du « nous » au « vous », des différents partenaires acteurs ou observateurs des situations d'enseignement-apprentissage.

« Lire, écrire, parler, le propre de l'homme », nous dit A. Bentolila. Si j'en suis tout à fait et profondément convaincue, si mes démarches s'inspirent de plus en plus de ce que peuvent dire les anthropologues, à propos de ces activités « humaines », il n'en reste pas moins vrai que le doute, bien souvent, s'installe quant à cet homme, cet humain dont tout le monde s'empare et qui me paraît tellement malmené, entre sur- et sous-homme, rescapé des mondes en suspens, abîmé par la vie qui va mal, porté aux nues ou méprisé par les discours, les institutions, les systèmes, qu'il en devient consternant et consterné. Est-ce qu'on a fait, est-ce qu'on fait, réellement tout ce qu'on peut – sans parler de l'impossible – pour réconcilier les enfants les plus démunis avec l'école ? Et vice-versa, l'École avec certains enfants ? Est-ce qu'on pense suffisamment à construire avec chaque adolescent, quel qu'il soit, ce rapport au monde qui représente la seule chose qui vaille de vivre ? Est-ce qu'on n'oublie pas la nécessité d'apprendre à vivre le présent autrement qu'à la lueur illusoire des projets pour plus tard et des orientations de demain ? J'ai bien peur que préoccupés de nos visées élitistes, de nos querelles d'anciens et de modernes, de républicains et de libéraux, tiraillés par nos choix de sociétés, nos désirs de réussites en tous genres, nous ne perdions de vue, parfois, les fractures qui se creusent, les élèves qui désapprennent, sans bruit, ou ceux qui se débattent avec l'énergie du désespoir entre l'inclusion et l'exclusion du système, sans trop savoir quels mots, quelles attitudes leur permettraient de sortir de l'indifférence ou du mépris dont ils font l'objet.

À la question de savoir ce que sont pour moi les enjeux de l'enseignement du français, à l'heure actuelle, je réponds « ambitieusement » : durant une séance, une heure de cours, pourvu qu'il se passe quelque chose, en terme de pensée ; pourvu qu'il adienne un peu d'apprentissage ; pourvu que ça bouge un peu ; de l'immobilité au mouvement, du rien à quelque chose ; pourvu qu'il y ait un peu de bonheur – même si le terme doit faire sourire ou ricaner ; de celui qui naît des rencontres importantes avec les gens, les livres ou les expériences : la première fois qu'un élève de 6<sup>e</sup> qui était en refus scolaire de façon permanente m'apporte tout fier son travail, me disant : *C'est du beau travail que vous nous faites faire !* D'ancien(ne)s élèves qui s'arrêtent nostalgiques au seuil de la classe pour me parler de « mes » méthodes pédagogiques en se souvenant précisément d'auteurs, de livres de littérature de jeunesse : *Ah ! Pef, J'ai horreur des gosses !... Et le travail de groupe, vous en faites toujours ? Avec les tables qu'on installe et qu'on peut se parler du travail...*

Les lettres que je reçois d'anciens élèves, belles et argumentées, comme celle de Thomas, cet ancien « latiniste » de 3<sup>e</sup> :

Il peut vous paraître étrange que je vous écrive trois ans plus tard, mais il me semble que c'est le temps qu'il fallait pour mûrir, et pour enfin reconnaître la qualité pédagogique de votre enseignement. Je regrette aujourd'hui de ne pas avoir été suffisamment mature pour comprendre votre démarche, votre travail. [...] J'ai un certain remords de ne pas avoir su [...] tirer parti, à l'époque, des réflexions que vous nous proposiez. Je regrette aussi une enseignante qui nous écoutait, qui nous faisait discuter entre nous, et, surtout, qui nous encourageait à nous exprimer et à créer. Déjà désabusé face au monde qui m'entoure, alors que je n'ai pas encore 18 ans, je pense que votre regard sur la société était très juste. Vous restiez tout de même positive (et utopique ?), en croyant qu'on

pourrait peut-être un jour changer les choses, ou du moins certaines. [...] Je ne sais pas si ma démarche est compréhensible, mais il fallait que je vous écrive, c'était important. J'aimerais beaucoup obtenir une réponse, même courte, de votre part.[...]

ou d'autres, plus spontanées, qui donnent des nouvelles, situant le parcours de leur auteur par rapport au cours de français, comme celle de Cécile, ancienne élève de 6<sup>e</sup> :

Je suis au CFA à Comines c'est en Belgique je suis auxiliaire de vente bon je suis toujours nul en orto mais bon sachez que vous étiez un super professeur on vous adore Merci pour tout !

Un quelque chose bien ambitieux, puisqu'il est le signe d'un au-delà du cours de français, des démarches, des textes à travailler, à lire ou à écrire. Un rien du tout qui raconte comment le bruit s'est tu dans la classe pour laisser la place à la parole qu'on prend et qu'on écoute. Un signe très modeste, tout petit, parce qu'il se produit rarement, alors même qu'il devrait être la condition préalable de tout acte d'enseignement.

Soit donc une classe de 4<sup>e</sup>, la mienne, qui me désarçonne, dès le mois de Septembre 2004, par ses réponses négatives, voire nihilistes, au questionnaire de rentrée : en toute bonne conscience, les trois quarts de la classe affichent, de façon non orthographiquement correcte, leur refus de travailler et leur mépris pour la matière du français ainsi que pour le professeur de cette discipline :

*J'aime pas le français*

*C'est nul*

*C'est difficile*

*C'est trop dur*

*Ça sert à rien*

Si je sais, par expérience, que je parviendrai bien, par certaines démarches, à les réconcilier, de temps en temps, plus ou moins, avec des livres, des albums ou des textes, je garde toutes mes craintes en ce qui concerne l'atelier d'écriture que nous avons programmé, mon collègue de français, Yoan Debuys et moi, pour deux vendredis matins du mois de mai. Nous avons choisi l'écriture, persuadés de son efficacité pour aider les plus en difficulté de nos élèves respectifs à se poser, à se construire en se posant. Nous avons choisi un écrivain, Thierry Maricourt, que nous connaissons un peu tous les deux, par ailleurs, un écrivain engagé, qui anime des ateliers d'écriture avec des publics démunis, des détenus, des sans-papiers, des licenciés, tous ceux que la vie laisse de côté en leur enlevant toute dignité. Je sais que dans ma classe un certain nombre d'adolescents n'iront pas beaucoup plus loin dans la découverte de l'écriture et de la lecture que ce minimum qu'ils me jettent un peu à la figure : un minimum rempli d'échecs, de déceptions, et de frustrations, un minimum qui parle de blessures d'amour propre, de fractures importantes avec eux-mêmes, les autres, l'école ou la famille. J'ai pris le parti, résolument – certains diront inconsidérément – de faire de ce minimum un maximum ; de faire de ce refus d'écrire une expérience pleine, totale, de l'écriture. Un objectif annuel, non pas de progression régulière, mais de légère, très légère modulation de leurs représentations initiales.

Néanmoins, et malgré cette ambition culturelle partagée dans l'équipe des deux enseignants, au fur et à mesure de l'année, des séances qui s'enchaînent de façon plus ou moins chaotique, mon angoisse monte. Solitude du professeur dans sa classe, quand les points de vue entre adulte et adolescents ne cessent de s'affronter ; quand, par exemple, un samedi matin, veille de vacances scolaires, ils me font comprendre – très gentiment d'ailleurs – *que c'est bien, en classe, quand on peut boire et manger, et surtout ne rien faire : non, non, pas inventer des choses ! On en fait assez !... Vous voulez pas un chamallow, M'dame ? Si, si vous reprendrez bien un peu de coca !* Et que je les vois s'installer par petits groupes autour des tables, déballer les victuailles, les verres et les assiettes, les gâteaux faits par les mamans ou achetés au supermarché, ramasser les miettes, sans oublier d'aller offrir un verre aux dames de service présentes ce matin-là... calmement, posément. Comme tout semble simple quand il s'agit de nourriture terrestre !... Comme je me sens inutile avec mes nourritures intellectuelles !

Par ailleurs s'il me semble réussir par moments à leur donner l'envie d'entrer en lecture, grâce à des textes, comme ceux des nouvelles de Roald Dahl, qui cachent le sens, ou ceux, symboliques, des fables qui demandent qu'on leur donne une « morale », la mise à l'écrit se révèle toujours difficile. C'est trop fatigant, continuent-ils de me répéter ! À l'oral, c'est bien suffisant ! Certaines heures de français sont particulièrement bien placées, le lundi soir de 16h à 17h, le samedi matin de 10h à 12 heures. Or le lundi soir, ils arrivent excités comme des puces : *On fait rien, M'dame, c'est la fin de la journée !..* Et le samedi, ils ne prennent, pour certains, même pas la peine de prendre un sac ou un cartable. Les plus « sérieux » ont à la main une pochette avec quelques copies et un stylo dans la poche. Les autres n'ont rien : *Hein, M'dame, on travaille pas ! Samedi matin, faut pas rêver, c'est la fin de la semaine... C'est déjà bien beau que j viens en classe.* Deux heures comme celles-là, tout au long d'une année, c'est long pour un enseignant qui, chaque semaine, passe sa nuit du vendredi au samedi à chercher comment, par quels dispositifs, par quels détours pédagogiques, il pourra leur faire faire ce qu'il a prévu, éviter les *J'ai fini, j'ai bien travaillé aujourd'hui* de ceux et de celles qui décident eux-mêmes de la durée de leur investissement dans le travail proposé.

Mon angoisse monte, d'autant plus que les échanges avec mon collègue m'apprennent que sa classe, au départ moins terrible que la mienne, ne fonctionne pas bien non plus ; une hostilité grandit entre « bons » élèves qui réussissent sans efforts et élèves « faibles » qui ne parviennent pas à dépasser leurs échecs.

## ÉCRIRE AUTOUR DE L'ATELIER

Peu après les vacances de Noël, à un moment où le groupe-classe semble un peu moins instable, mon collègue de musique me fait part de son projet de leur faire créer une chanson. Il me demande de travailler l'écriture, lui, s'occupera de la mise en musique. J'accepte en lui disant que, justement, je vais centrer mes efforts sur la mise à l'écrit, pour préparer la rencontre avec l'écrivain. Il s'agira de travailler des brouillons d'écriture, de tenter un « entraînement » ou un « échauffement » des gestes d'écriture. Je me mets en quête de « lanceurs d'écriture » capables de débloquent les gestes coincés et les paroles enfouies.

Mon « expérience » me rappelle l'importance du *paradoxe* qui permet de poser un terme et son contraire ou sa contradiction, pour pouvoir mener un questionnement de l'un à l'autre. De ce paradoxe, de ces situations paradoxales, naissent en général les questions à formuler, les désirs de pasticher, de faire comme... mais pas tout à fait comme... puisque le paradoxe offre la possibilité d'aller du même à l'autre. La commande du professeur de musique va s'inscrire à l'intérieur d'un double objectif : écrire pour dire quoi ? Mais aussi, écrire pour observer, se servir de..., jouer des situations, du langage, des mots et des phrases, vers la « musicalité » de la phrase dite. Ce travail de conditionnement à l'écriture nous fait passer par toutes sortes de textes, de recherches, d'activités.

Les nouvelles de Marcello Argilli, d'abord, « Sébastien, parfait citoyen » et « Angélique Docilet », extraites de *Nouvelles d'aujourd'hui*, souvent citées par les auteurs de *Recherches*, fournissent l'occasion d'élargir la conception du langage rimé. Loin d'être seulement réservées aux chansons des rappeurs, celles qu'ils aiment se murmurer ou écrire sur leurs agendas, les rimes peuvent se faire internes et assurer le rythme d'un texte en prose. De plus, l'auteur des *Nouvelles d'aujourd'hui* joue avec des situations du quotidien où entrent en jeu des valeurs morales et sociales. Sébastien est un « employé zélé et modèle qui, jamais, ne faisait marcher sa cervelle ». Sa vie personnelle et professionnelle se range dans le cadre répétitif des activités quotidiennes, sans passion, sans invention, sans « folie » ; et, c'est justement ce « trop de raison » qui conduit le héros à l'asile de fous. Angélique, quant à elle, est toujours soumise et docile, elle dit oui à tout le monde tout au long de sa vie ; une vie qui se termine sur le modèle de son épitaphe malmenée par la pluie et les intempéries : de l'inscription hypocrite « ANGÉLIQUE DOCILET, MODÈLE DE VERTU, DOUCEUR ET DÉVOUEMENT, ÉPOUSE, MÈRE ET GRAND-MÈRE EXEMPLAIRE, REGRETS ÉTERNELS » à la conclusion implacable : « EL LE VÉ CU T POU R R IE N ». Rimes internes qui cadencent le récit, paradigmes qui encadrent les variables, scripts répétitifs qui appellent l'évasion du sens, ce sont ces jeux langagiers qui tenteront de libérer les gestes de l'écriture ankylosés ou atrophiés par les inhibitions de l'échec et cachés sous le refus de négocier avec la discipline et l'adulte.

Certains élèves, au seuil de l'écriture, iront rechercher ces textes pour inventer leur propre mise à l'écrit, comme par exemple, ces jeux avec les prénoms :

**Rimes avec des prénoms**

*(Proposées par les intéressés eux-mêmes) :*

Johanne ricane  
Florence danse la cadence  
Benjamin, le babouin  
Laélien, le rouquin  
Geoffrey, le gros nez  
Kamel aime le caramel

De même ils s'empareront des cadres, ou paradigmes autour desquels sont construites ces petites nouvelles d'aujourd'hui travaillées en classe pour inventer la répétitivité, comme Geoffrey :

Que peut-on mener sans argent dans ce pays ?  
Que peut-on construire dans cette vie de plus en plus dure ?

Que peut-on faire quand on ne vit pas la vie qu'on voulait ?  
Que peut-on faire avec ces riches qui ne veulent pas partager ?  
Que peut-on faire avec ces discriminations ?  
Que peut-on faire avec ces flics qui abusent de leur pouvoir ?  
Que peut-on faire pour arrêter ces guerres dans ce monde ?  
Que peut-on faire pour qu'il n'y ait plus de gens racistes ?  
Que peut-on se dire quand on regarde autour de nous ?  
On peut se dire : quelle vie de merde !

Ou Kamel :

Je voudrais dénoncer la dictature dans de nombreux pays  
Et plusieurs adultes, et au plus petit des enfants meurent de la famine dans des  
pays pauvres,  
Mais des personnes connues meurent et on en fait toute une fête dans le  
monde entier.

Je voudrais dénoncer les États-Unis d'Amérique,  
Première puissance mondiale qui fait du chantage à de nombreux pays,  
« On fait l'embargo ou vous nous passez une partie de votre richesse » (Irak  
pour le pétrole)

Je voudrais dénoncer les usines de textile qui ferment, chaque année,  
Qui font la plupart des chômeurs en France,  
à cause d'une importation de textile venu de Chine.  
Qui dit Chine dit main-d'œuvre moins chère.

Je voudrais dénoncer les riches qui ont les yeux fermés.  
Ils ont grandi, toujours le ventre plein.  
Ils n'ont jamais vécu la misère, donc, ils écrasent les plus pauvres.  
Des riches sortent de leur bled, puis, dans l'autre bled,  
Ils vivent la misère totale.  
Le soir, quand il est l'heure de manger, il n'y a personne dans les rues,  
Ils regardent la buée aux fenêtres des maisons,  
Ils ont faim et, vraiment, ils connaissent la misère.

Je voudrais dénoncer les menteurs car moi-même, j'ai menti,  
Plus d'un an aux professeurs,  
J'ai été puni.  
Toute bêtise sera punie.

Parallèlement à la recherche d'une forme concrète de mise à l'écrit, je les  
oriente vers le métier d'écrivain :

#### **4<sup>e</sup> Français**

Recherche à faire pendant les vacances  
**Le métier d'écrivain**

Recherches à faire sur Internet, dans des bibliothèques, à l'intérieur des  
livres qu'on a chez soi, dans les journaux et les magazines (à la rubrique Livre),  
à partir des textes étudiés en classe...

Citez quelques noms d'écrivains, en les situant à notre époque ou à des  
époques plus anciennes (XIX<sup>e</sup> siècle, Moyen Age, etc.) :

Comment les connaissez-vous. Par l'école ? Par vos lectures personnelles ?  
Autres rencontres (réelles ou virtuelles) ?  
Que savez-vous de ce métier d'écrivain ? En quoi consiste-t-il ? Comment  
gagne-t-on sa vie avec ce métier ?  
Écrire..., mais quoi ? comment ? pourquoi ? pour qui ? À quoi ça sert ?

Cette consigne ne produira rien tant que la rencontre avec l'écrivain ne se sera pas faite, comme en témoignent ces extraits du cahier de textes :

Bilan du travail à faire à la maison pendant les vacances d'Avril 2005

Lundi 25/4/05

Aucun élève n'est en mesure de rendre quoi que ce soit.

Certains étaient absents le samedi 9 avril, veille des vacances : Rémi, Sarah, Alexandre, Geoffrey.

Kamel dit qu'il a suivi une émission TV (Arte), sur le métier d'écrivain et qu'il peut en rendre compte à l'oral (?)

6 élèves s'engagent à faire le travail pour la fin de semaine : Rémi, Laëlien, Tamara, Élodie, Tatiana, Geoffrey.

En revanche, même après les vacances, Kamel et Giovanni se souviennent de la nouvelle de Marcello Argilli, « Angélique Docilet ». L'un la raconte, l'autre pose les « limites » de l'obéissance : obéir à qui ? Pour quoi ? Jusqu'où ?

Je leur lis alors l'album de Pef et Daeninckx, *Il faut désobéir* (Rue du Monde). Les élèves ont à prendre des « traces » de lecture et à répondre, en fin de lecture, à la question : **pourquoi faut-il désobéir ?**

L'étude du texte de l'album, en séparant et regroupant les vignettes du texte qui disent l'histoire officielle tandis que le texte de Daeninckx et les images de Pef racontent l'histoire des individus engagés malgré eux dans l'histoire de leur pays, vise à faire repérer les différences entre l'écriture historique et l'écriture de fiction. Quand la « grande » histoire rencontre celle des « petits », quand l'histoire des peuples provoque des histoires singulières, individuelles. Mais l'objectif reste la mise à l'écrit. Écrire, cette fois, pour aller plus loin que l'opinion commune, les idées reçues, pour faire l'expérience symbolique de la transgression des interdits. La feuille de travail suivante essaie de poser les contradictions pour qu'elles s'écrivent :

#### 4<sup>e</sup> Français

Titre : ?

obéissance / désobéissance

docilité / indocilité

soumission / insoumission

angélique / démoniaque

« Ni putes ni soumises »

vivre pour rien / vivre pour quelque chose

vivre debout / baisser la tête, baisser les yeux

engagement / désengagement

« Il n'y a rien à faire ».

« Il faut parfois désobéir pour rester un homme ».

1. **Questions.** Quel titre donneriez-vous à cette liste de mots ou de phrases ? Comment les regroupez-vous ? Ceux/celles qui se ressemblent ?

Ceux/celles qui sont différents ? Quel sens leur donnez-vous ? À quoi, à qui vous font-ils penser ?

2. **Entourez les mots** que vous choisiriez pour écrire un article destiné à des adolescents de votre âge pour leur expliquer différentes conceptions de la vie.

## LA RENCONTRE AVEC L'ÉCRIVAIN

J'ai attendu d'être à la veille de la rencontre pour leur lire un petit texte de Thierry Maricourt, *Le Fabuliste*. Extrait du cahier de textes :

Les élèves ont d'abord à écrire tout ce qui leur vient à l'esprit à propos du titre du petit livre, *Le Fabuliste*.

Lecture du texte par le professeur ; les élèves prennent des « traces » de lecture.

Échanges à l'oral pour élucider ce qui n'a pas été bien compris (le narrateur, le « farfadet »).

Distribution d'une consigne, à coller à la suite du travail de « traces » de lecture : *écrire quelque chose à propos des questions empruntées au titre d'un ouvrage de Thierry Maricourt* :

Écrire :

**Un outil ?  
Une arme ?**

Mais c'est une séance difficile : Kamel ne va pas bien ; lui-même, Giovanni, Geoffrey, Ismaïl seront incapables de se mettre au travail durant la séance. On fabrique des boules de scotch ; des troussees se renversent, passent d'une rangée à l'autre.

Élodie, Sarah, Johanne échangent des papiers. Aucune véritable écoute de la lecture.

Quelques bons moments pour Geoffrey et Tamara qui n'arriveront quand même pas à rester concentrés jusqu'au bout.

Une attention de la part de Rémi, Benjamin, Laëlien, ainsi que de la part de Tatiana.

Or, autant la préparation s'était révélée peu fructueuse, autant la rencontre réelle avec l'écrivain se change en un moment de grâce imprévisible. Je l'organise autour des ouvrages de l'écrivain disposées sur des tables, autour des questions d'élèves qui font cercle autour des livres : « Qu'est-ce qu'un écrivain ? », « Qu'est-ce qu'écrire ? » Questions à propos du livre, *Le Fabuliste*.

Kamel se propose de prendre des notes, en même temps que moi. Le groupe des garçons s'arrête de jouer, de plaisanter. Ils « se posent », sérieux, ressemblant à Tatiana, élève-modèle de la classe qui est bien la seule à considérer la lecture et l'écriture comme des activités scolaires importantes. J'observe toutes sortes de « gestes » culturels, ou « brouillons »<sup>2</sup> de lecture : les livres circulent, des mains les ouvrent, des yeux les regardent.

2. J'emprunte ce terme à Régine Delamotte, professeur en sciences du langage à l'Université de Rouen, co-auteur du livre *Passages à l'écriture, un défi pour les apprenants et les formateurs* (Éducation et formation PUF, 2000) qui travaille sur les positions sociales de la lecture et sur les façons d'être



En fin de séance, l'écrivain demande à chacun d'écrire sur une feuille ce qui l'intéresse le plus dans la vie et ce qu'il/elle voudrait faire avec lui. Il emmène ces réponses avec lui pour pouvoir préparer la prochaine séance.

Je suis des yeux les écrits qui passent pour rejoindre la pochette de l'écrivain. Élodie renvoie une feuille sur laquelle il est écrit : « Je n'ai rien à faire avec vous » (!).

Après la rencontre, et pour essayer de prolonger ce semi-état de grâce culturelle, j'explique l'objectif de s'essayer à une écriture plus longue que ce qu'on fait habituellement, autour des thèmes lancés par l'écrivain :

- dire ce qu'on a sur le cœur ;
- dire pour dénoncer ;
- dire pour envisager un autre monde.

La feuille de travail suivante propose un cadre d'écriture :

**4<sup>e</sup> Français**  
Une rencontre avec un écrivain, Thierry Maricourt

Ce que j'ai retenu des échanges (ce qui m'a frappé(e), touché(e), étonné(e)) :

Thierry Maricourt a dit ce qu'écrire représentait pour lui, peux-tu reformuler ce qu'il a dit :

*Pour préparer la séance prochaine, essaie d'écrire sur ces thèmes, écris des « essais » (selon le terme qu'il a employés pour certains de ses écrits) :*

- Ce qui te plaît le plus à toi, dans la vie :
- Ce que tu détestes le plus, ce que tu voudrais « dénoncer » :
- Quand tu seras « grand »(e), tu voudrais....
- Quand tu seras « grand »(e), tu seras....
- Quand tu seras « grand »(e), tu feras...
- Qu'est-ce que tu voudrais faire pour que le monde soit un peu meilleur ?

Ceux qui ont terminé avant les autres feuilletent les albums et les ouvrages de l'écrivain disposés sur des tables.

Puis un groupe de travail, composé de Tatiana, Geoffrey et Giovanni, avec le professeur, réfléchit et commente une série de phrases ou d'extraits de fables que j'ai regroupés sur une même feuille : la lecture est prise en charge par les élèves ; ensemble, nous recherchons le sens de chaque phrase, du contexte qui l'entoure. Ce qui permet à ce petit groupe de travail de découvrir ou de redécouvrir l'univers de la

---

lecteur ou lectrice. Lire plusieurs livres en même temps ou n'en lire qu'un sans en regarder d'autres tant que le premier livre n'est pas fini. Se plonger dans la lecture ou picorer le texte. Je ne saurais reproduire ici tout ce qu'elle peut dire, ni tout ce qu'elle veut dire, mais quand elle a évoqué sa recherche lors d'une réunion de travail, j'ai pensé aux élèves que j'avais pu rencontrer, au collège et ailleurs, qui, avant même de lire, inventent toutes sortes de tentatives d'approche, de chorégraphies dans l'espace pour aller vers les livres, entre attraction et répulsion.

fable, ce qu'on invente pour pouvoir dire ce que l'on veut, l'univers de l'absurde qui permet de « décoller » du monde réel.

- « Cette leçon vaut bien un fromage, sans doute ! »
- « Deux pigeons s'aimaient d'amour tendre/ L'un d'eux s'ennuyant au logis/ Fut assez fou pour entreprendre... »
- « Le long d'un clair ruisseau buvait une Colombe »
- « Un jour sur ses longs pieds allait je ne sais où/ Le Héron au long bec emmanché d'un long cou »
- « Le loup l'emporte, et puis le mange/ Sans autre forme de procès. »
- « Cela dit, maître Loup s'enfuit, et court encor. »
- « J'ai dévoré force moutons/ Que m'avaient-ils fait ? nulle offense/ Même il m'est arrivé quelquefois de manger/ Le Berger. »
- « Grippeminaud le bon apôtre/ Jetant des deux côtés la griffe en même temps/ Mit les plaideurs d'accord en croquant l'un et l'autre. »
- « Un peu d'ordre c'est bien, mais point trop n'en faut. »
- « Plus on tombe de haut, plus dure est la chute. »
- « Un moment de vrai bonheur vaut tous les efforts du monde. »
- « Un crocodile aimait de plus en plus le papier à fleurs de sa chambre. (...) « Regardez-moi un peu toutes ces rangées de fleurs et de feuilles si régulières, si parfaites (...) On dirait des soldats. Il n'y en a pas une qui ne soit à sa place. »
- « Plume déjeunait au restaurant, quand le maître d'hôtel s'approcha, le regarda sévèrement et lui dit d'une voix basse et mystérieuse : « Ce que vous avez là dans votre assiette ne figure pas sur la carte. » Plume s'excusa aussitôt. »
- « Plume ne peut pas dire qu'on ait excessivement d'égards pour lui en voyage. Les uns lui passent dessus sans crier gare, les autres s'essuient tranquillement les mains à son veston. Il a fini par s'habituer. »
- « Dans un stupide moment de distraction, Plume marcha les pieds au plafond, au lieu de les garder à terre. Hélas, quand il s'en aperçut, il était trop tard. »
- « Un poisson, à Londres, alla voir un tailleur anglais et lui demanda de lui tailler un pantalon. Le tailleur dit : – Mais pour porter un pantalon, il faut avoir deux jambes, et sauf votre respect ce n'est pas votre cas. »
- « Il était une fois une poubelle qui rêvait d'être une princesse parfumée et vêtue de luxueuses robes du soir, et un petit prince qui n'aimait que les saletés. »
- « Si vous vous promenez sur la plage, prêtez bien l'oreille. Parmi le bruit des vagues et de la marée, vous entendrez les huîtres vous appeler. Oh, pas n'importe quelles huîtres. Les huîtres chauves (...) – Une perruque, supplient-elles, une perruque pour ne pas avoir l'air ridicule. »
- « J'aime bien parler aux choux, même si ce n'est pas une activité très répandue. C'est un tort, les choux sont très intéressants. Parmi les sujets qu'ils préfèrent, les mathématiques viennent en tête. »
- « Une citrouille a mangé mon bonbon, dis-je, très surpris car les citrouilles d'habitude ne mangent pas de bonbons. »

*Quel classement proposeriez-vous pour ces extraits ? Justifiez vos choix en précisant bien les différences et ressemblances que vous faites entre ces extraits. Choisissez-en un et rédigez un texte dans lequel cet extrait pourra être soit le début, soit la fin, soit un passage du milieu. Votre tâche étant de recomposer un texte autour de l'extrait en question.*

Ce regroupement juxtapose des extraits empruntés aux *Fables* de La Fontaine ou d'Arnold Lobel (L'École des Loisirs), aux *Fables goulues* de Nicolas Vatinbella (Milan), et à *Plume* d'Henri Michaux (NRF Gallimard). Il permet de faire parler les élèves sur ce qu'ils reconnaissent en découvrant le monde du non-sens dans lequel l'écriture fait entrer celui qui écrit.

En fin de séance, le groupe-classe se retrouve autour d'une série d'images, lanceurs d'imagination et d'idées ; les unes, extraites des *Mystères de Harris Burdick*, de Chris Van Allsburg (L'École des Loisirs) une autre du *Pont de Kafka* (Gallimard), une autre d'un album de Serre, *L'automobile* (Glénat).

## LE COMPTE-RENDU DE LA RENCONTRE AVEC THIERRY MARICOURT

### 4<sup>e</sup> Français

#### Rencontre avec un écrivain, Thierry Maricourt

Compte-rendu de séance, le 6/5/05

(Notes du professeur de français)

#### 1<sup>re</sup> classe, de 9 h à 10

Présentation de l'écrivain :

« J'étais pas un bon élève, quand j'étais comme vous. Mais j'aimais bien lire et écrire. »

Originaire de la banlieue parisienne ; il connaît bien la vie dans les « tours », à nombreux étages ; autour de lui, des adultes qui travaillaient en usine ou qui étaient au chômage.

A commencé par écrire dans des journaux : comment va le monde, comme il va mal, *et on se dit que ça serait bien de changer les choses...*

Être écrivain, écrire et vivre de ça correspond chez lui à un besoin de **choisir sa vie**, au lieu de subir quelque chose d'imposé.

Commence donc par écrire des articles, mais un article, c'est court. Très vite vient le désir d'écrire plus, plus long ; de « faire un livre ».

Présentation de quelques-uns de ses ouvrages, ceux qui sont plutôt adaptés à un public d'adolescents ou d'enfants :

– des albums pour les tout petits : *Les Belles Babouches* ; un livre qui commence par de belles images, celles de Elene Usdin ; *Les couleurs retrouvées* : l'histoire d'une petite fille aveugle qui redécouvre le monde par les goûts. C'est l'écrivain qui fait les histoires ; l'illustrateur peut être l'occasion d'une rencontre ou est imposé par l'éditeur ;

– pour les plus grands, *Le Fabuliste*, l'histoire d'un enfant qui se retrouve dans un monde totalitaire, qui découvre et raconte à un farfadet imaginaire, son confident, l'absurde du régime autoritaire des dictatures ;

– pour les adolescents, *Petit Penaud*, garçon d'une classe de 4<sup>e</sup> qui tombe amoureux de sa voisine ; qui fait une très grosse bêtise pour la conquérir ; ce qui le fera entrer dans l'âge adulte ;

– un recueil de nouvelles, *Histoires du pays sans beaucoup d'hommes* ;

– des essais dont un sur la chanson de variété, par exemple ;

– Des romans, comme *Ne me tuez pas*, histoire d'un enfant qui vit au 8<sup>e</sup> étage d'une HLM ; qui supporte mal sa vie, les relations difficiles avec ses parents ; qui n'a plus qu'une idée : se jeter dans la cage d'escalier ; *Galibot parle*, l'histoire d'un enfant qui travaille dans les mines, d'une famille de la région du Nord qui, tous, essaient de s'en sortir en montant un projet fabuleux.

Des questions autour du choix des illustrateurs, autour d'une photo de l'auteur (*C'est vous, là, monsieur ?*)

– *Comment vous faites pour choisir les sujets ?*

– Je parle de ce que je vois, je regarde autour de moi...

– *Est-ce que cela vous est arrivé qu'un éditeur vous refuse ?*

– Le métier d'écrivain, comme tous les métiers artistiques, est difficile : quand un éditeur vous refuse, on va en voir un autre, puis un autre. L'éditeur choisit des auteurs déjà connus, ou selon ses goûts. Mais il existe des éditeurs spécialisés dans certains domaines, qui prennent le risque de choisir les textes d'un écrivain non encore connu.

## **2<sup>nde</sup> classe, de 10h à 11H**

Les tables sont disposées en U autour des livres et de l'écrivain. Les élèves ont devant eux leurs « traces » de lecture, celles qu'ils ont prises pendant la lecture du *Fabuliste*, des réponses aux questions : **Qu'est-ce qu'un écrivain, qu'est-ce qu'écrire ? Écrire, un outil ? Une arme ?**

La première question qui amorce le dialogue est :

– *Qu'est-ce qui vous a amené à être écrivain ?*

Thierry Maricourt reprend la différence qu'il fait et qu'il a expliquée dans l'autre classe, entre écrire dans un journal (ce qu'il a fait à ses débuts) et écrire un livre (quelque chose qu'on laisse, qui dure). En faire un métier, c'est faire ce qui plaît.

Il a écrit une trentaine d'ouvrages. Comme dans l'autre classe, il en présente quelques-uns.

Des questions, des réponses :

– *Combien on met de temps pour écrire un livre ?*

– Entre quinze jours et un an

– *Comment on travaille ?*

– Je me lève très tôt et j'écris le matin avant de partir animer les ateliers d'écriture avec toutes sortes de gens.

– *Pourquoi pas avec les personnes âgées ?*

– Parce que ça se passe mieux avec des gens qui ont encore des choses à vivre et à faire ; avec des jeunes, notamment, dans des écoles, des collèges ; pour qu'ils découvrent que lire, écrire, cela permet de mieux comprendre le monde.

– *Vous écrivez un nouveau livre ? De quoi ça parle ?*

– Il s'agit d'un roman, c'est l'histoire d'une journaliste...

– *Vous n'écrivez pas de romans policiers ?*

– Je n'aime pas trop le genre du roman policier, mais il peut arriver que dans mes romans, il y ait une « trame » policière.

– *Combien de temps pour faire un roman ?*

– Entre un mois et six mois.

**Les « ateliers d'écriture »** : avec des élèves ; avec des adultes en difficulté (sans papiers, détenus en prison).

Les livres circulent autour de la table, de mains en mains. Certains élèves manipulent, ouvrent le livre, le feuilletent ; d'autres le font passer très vite à leurs voisins comme s'il s'agissait d'un objet embarrassant.

L'écrivain donne l'exemple d'un atelier, à Doullens, où il travaille avec des lycéens qui lui demandent de raconter comment ça se passe en prison. Comment écrit-on en prison ?

On peut écrire pour soi, pour s'exprimer, mais après, pour être publié, pour que ça sorte de la prison, c'est une autre affaire. Pourtant, certains écrivains ont appris à écrire en prison et ont publié des ouvrages après leur sortie de prison.

Lire, écrire, pour comprendre le monde dans lequel on vit, comment fonctionne le monde.

– *Si vous faites écrivain, c'est que vous avez vécu beaucoup de choses ?*

– Vivre, avoir vécu, pour avoir quelque chose à dire. Plein de choses me dérangent... Et puis, en vivant, en apprenant à vivre, on apprend à écrire ; comme on apprend à bâtir un mur. Au début, je savais pas...

– *Et pour vous faire connaître ?*

– Au début, dans les journaux et puis après, on va porter son « manuscrit » à un éditeur.

– *Le premier ?*

– En 1990, quatre ans pour l'écrire ; présentation de l'ouvrage avec plein d'autres écrivains qui avaient envie de changer le monde.

– *Qui décide du nombre d'exemplaires ?*

– L'éditeur, c'est son métier ; c'est lui qui juge, qui évalue si, par exemple, mille exemplaires, c'est suffisant pour un premier roman ; c'est une habitude pour les éditeurs.

– *Écrire à deux, à plusieurs ?*

– C'est difficile, parce que l'écriture, c'est quelque chose de personnel, on a besoin de calme, de se concentrer. En revanche, de belles rencontres sont possibles avec les illustrateurs.

– *Le livre qui a eu le plus de succès, jusqu'ici ?*

– Les belles babouches

– *Combien gagnez-vous par mois ?*

– Ce n'est pas régulier, mais à peu près, un peu plus qu'un professeur.

– *Et les études, faire des études, ça aide à être écrivain ?*

– Pas forcément de droit, (*comme le suggérait Geoffrey*), mais de lettres ou de langues. On peut mieux comprendre, mieux dénoncer ; dans des pays, par exemple, où ce n'est pas facile de s'exprimer, de critiquer ; dans des pays où il y a des dictatures.

– *Comme au Chili*, dit Geoffrey.

Laélien a une question à poser à propos du Fabuliste :

– *Qu'est-ce que la volière ?*

– C'est une image de la prison : on enferme, on coupe les ailes...

Tamara en a une autre :

– *De quelle guerre parlez-vous dans ce livre ?*

– Ce n'est pas une guerre qui a existé, mais, par exemple, si Le Pen arrivait au pouvoir, on vivrait dans un monde comme celui du *Fabuliste*. C'est important de lire et d'écrire si on veut se défendre.

– *La liberté d'expression !...* dit Kamel.

– Oui, écrire, ça sert à s'en tirer. Et si l'on vit dans un pays où les libertés diminuent, il faut continuer à dire, dénoncer, proposer autre chose...

Le papa du narrateur, à la fin de la nouvelle, au moment où il est emmené en prison, dit en murmurant à son fils : « Et surtout, recommence... »  
Si on vit dans un pays démocratique, où il y a la liberté d'expression, il faut en profiter, se servir de la liberté de dire, de lire et d'écrire.

La lecture de ces notes et du document est prise en charge par Kamel, Giovanni et Geoffrey qui commenteront et expliqueront certains passages.

La répétition de leurs prénoms dans le compte-rendu prouve leur implication lors de cette séance, mon étonnement, aussi. C'est eux qui m'angoissaient, eux qui me semblaient ne pas pouvoir s'intéresser à l'écriture, eux... Leurs interventions me touchent par ce qu'elles révèlent d'intérêt authentique, de besoin de parler, d'être pris au sérieux par un adulte.

Le lendemain, Kamel découvrira, en feuilletant les livres de l'écrivain, la belle préface de Pierre Drachline, d'octobre 2002, qui ouvre le livre *L'Excuse de la vie* (Libre espace, Syllepse). Il demande qu'on la lise ensemble. En voici quelques extraits :

L'ami Thierry Maricourt n'est pas de ceux sur lesquels j'aurais volontiers parié il y a une quinzaine d'années. Trop de nonchalance, de douceur, de gentillesse. De pudeur aussi. La tête et le cœur bien au-delà des nuages, cet arpenteur d'utopie était à mes yeux de ces purs qui tendent leur gorge vers le bourreau sans mot dire, par peur de déranger.[...] Je me suis trompé sur tous les tableaux. L'homme avait la tête raide. Il est resté fidèle à son idéal libertaire sans pour autant transformer celui-ci en carte de visite. Maricourt ne deviendra jamais un hurleur, un bateleur d'estrade. Sa force de conviction est dans le chuchotement. [...] Thierry Maricourt est un questionneur. Un orfèvre du doute. Il se méfie des réponses et des vérités établies. [...] C'est dans la lignée des grands passeurs que s'inscrit désormais l'ami Maricourt. Souffleur de mots et voyageur immobile, il est de ces écrivains qui mettent à nu l'horizon mais ne s'y installent jamais. L'ailleurs les réclame encore et toujours [...]

Après cette lecture qui les étonne et les arrête dans leur agitation perpétuelle, description d'un homme « gentil » qui devient écrivain, malgré sa douceur et sa réserve, (Tiens, c'est pas un bagarreur...), je leur distribue des pochettes de couleur pour ranger tous les bouts d'écrits durant le temps de travail autour de l'atelier d'écriture, pochettes qu'ils vont s'empressez de personnaliser.

Je rassemble les premiers écrits produits, à l'écoute des premières réactions, qu'elles soient écrites ou dites, suite à la rencontre :

- Tamara : ce qu'elle a retenu de la rencontre et la personne de l'écrivain ;
- Kamel, un texte « politique » à partir de la structure répétitive « Je dénoncerai... » (voir plus haut) ;
- Geoffrey : un texte qui raconte le passage de l'enfance à l'adolescence, les rêves et les déceptions :

Être petit, c'est bien, t'es chouchouté par tes parents. Tu rentres à l'école primaire, tu as des rêves, beaucoup de rêves... Tu te fais des copains. Puis tu suis par le collège, l'adolescence, tu commences des conneries, c'est-à-dire des problèmes avec la police (ces enfoirés de policiers !) Tu commences à fumer ou à vendre de la drogue, et, soit tu arrêtes, soit tu continues, mais dans la drogue plus chère. Et si tu continues, tu finis en prison.

Mais si tu ne continues pas, tu continues tes études, puis tu essaies d'atteindre ton but, tu deviens un jeune qui s'en est sorti, qui a bossé, qui a une femme, des enfants et un HLM.

Mais, déçu, il se dit : Je n'ai pas atteint mes rêves. Et ses rêves, c'était une grosse villa, une grosse voiture et la petite famille qui suit.

Mais il peut se dire et être fier de s'en être sorti.

– Une parole de Giovanni : *Je serai un Thierry Maricourt, je suis pas un bon élève, mais j'aime écrire et lire.* Parole extraordinaire quand je pense à l'adolescent qui, en début d'année, se cachait sous son capuchon, ne me regardait pas et continuait à parler quand je lui adressais la parole, refusait tout travail en français à part la copie d'un texte.

## **VERS UNE DÉFINITION DE LA FABLE, DE LA FICTION, DU MONDE DE L'ÉCRIT**

Le travail réalisé dans le groupe de travail (Tatiana, Geoffrey, Giovanni, avec le professeur) à propos des extraits de fables, fait l'objet d'un compte-rendu à la classe entière : on inscrit un titre au-dessus des extraits : « Paroles de fables ». Les membres du groupe retrouvent ce qu'ils ont découvert en lisant et en commentant ces extraits : les animaux ont la parole – le merveilleux – l'imaginaire – l'absurde (M. Plume) – Les morales.

Une redéfinition des termes de « fable », « fabuliste », en référence au livre lu de Thierry Maricourt, est proposée : « monde qu'on invente par l'écriture, pour s'évader de celui dans lequel on est ; pour mettre en évidence les vices de celui dans lequel on est. »

Malgré ou à cause de cette avancée, le désordre revient dans la classe : jets de projectiles qui semblent viser Rémi qui se protège avec son sac. J'interviens :

Chacun dans la classe a droit à la sécurité pour se mettre au travail et apprendre. Si elle n'existe plus, cela justifie le besoin de faire intervenir d'autres gens dans la classe pour surveiller, et on ne peut plus *se faire confiance*, mot qui vient de Giovanni, vendredi, sensible au fait qu'on lui *fasse confiance*, en lui permettant de rencontrer un écrivain.

La mise à l'écrit se fait alors pour beaucoup : on reprend son brouillon pour continuer à écrire.

Mais Giovanni ne revient pas après la pause de 11 heures, il doit s'occuper de régler des problèmes au bureau du CPE.

Mais le blouson de Florence disparaît vers 11h 30...

## **DEUX HEURES D'ATELIER D'ÉCRITURE AVEC THIERRY MARICOURT**

La séance tant attendue devient un fiasco à la mesure de l'espoir qu'avait suscité la rencontre avec l'écrivain.

Atelier d'écriture avec Thierry Maricourt  
Compte-rendu de séance  
Vendredi 20/5/05 (de 9 heures à 11 heures)

2 classes de 4<sup>e</sup> regroupées  
Présence des deux professeurs, M. Debuys, Mme Suffys.  
En attendant l'écrivain retardé par des bouchons sur l'autoroute...  
Les deux classes sont regroupées en A 29.  
Des arrivées d'élèves en retard, pour des pannes de métro.  
Des livres sont disposés sur des tables ; les pochettes d'écrits personnels sont distribuées.

Mise en commun d'un travail réalisé par mes élèves, à partir du poème de M. Niemöller, « Quand ils sont venus chercher les communistes, je n'ai rien dit, je n'étais pas communiste... » Certains élèves essaient d'expliquer aux autres ce qu'ils ont compris du poème. Ce qui permet de trouver une problématique d'écriture inscrite au tableau :

**Dire / Ne pas dire**

**Consigne : chercher des exemples de ce qu'on peut / ne peut pas dire ; des situations dans lesquelles il faut dire / il faut se taire.**

Mise au travail de certains élèves.

Comme l'attente se prolonge, je distribue une nouvelle feuille de travail, tirée de mon kit de survie en cas de situation difficile (!), pour attendre l'écrivain, pour ouvrir des écrits possibles, pour procéder aux choix d'écriture.

**4<sup>e</sup> Français**

**En écrivant, en lisant**

Comment s'appelle la forme grammaticale dans le titre de la séance, « en écrivant, en lisant » ?

Lire pour écrire. Écrire pour lire.

On peut écrire dans la longueur (plus que ce qu'on fait d'habitude ; continuer ce qu'on a déjà écrit).

On peut écrire plein de petits morceaux d'écrits, des sortes de brouillons pour les présenter lors de l'atelier ; avec ou sans illustrations.

On peut écrire à partir de déclencheurs : images ; textes ; livres mis à votre disposition dans la salle.

– **Recherche de ce qu'on a envie d'écrire** : des thèmes, des sujets ; sur soi-même ; sur les autres, sur le monde, celui dans lequel on vit, celui dans lequel on voudrait vivre. En relation avec un passage du *Fabuliste* de Th. Maricourt :

J'ai pas pleuré, Lorifan, j'ai réfléchi. Très fort, j'ai réfléchi, oui très fort en moi. C'était pas ce monde-là que je voulais. [...]

Il y a des pays de larges rivières. Les facteurs y livrent des œufs en chocolat. Les fleuristes sont au pouvoir. Partager les dérange pas. Les pâtisseries les guettent au coin des rues, alors ils sont heureux et chantent à tue-tête. Les maisons ont des cheminées en forme d'étoile, les fenêtres sont des lucarnes au travers desquelles on distingue des jeunes filles en train de s'habiller. Les chauffeurs d'autobus sont tous musiciens de jazz. On peut parler tant qu'on veut. Dire ce que l'on veut. Des passants pas d'accord vous coupent la parole avant



d'être de vos amis. Il y a pas grand-chose d'obligatoire, sinon les vaccins, et lors de la fête des pommiers – en avril – on chante qu'il est interdit d'interdire.

*L'enfant invente un monde dans lequel il voudrait vivre, à la place du monde dans lequel il est : un monde où l'on enferme ceux qui ne sont pas d'accord avec le Grand Gouvernement dans des volières ; un monde où l'on doit obéir, obéir ; ne jamais réfléchir, ne jamais se poser de questions ; un monde où l'on doit tous être pareils en portant le même uniforme.*

**Souligne dans le texte du *Fabuliste* ci-dessus les mots qui décrivent un monde complètement contraire au monde totalitaire dans lequel vit l'enfant ; les mots qui décrivent un monde de rêve, ce qu'on appelle une utopie (monde qu'on fabrique dans sa tête et qui soit tout le contraire de ce qu'on déteste dans le monde où on vit.) **Qu'est-ce qui dans la façon de parler, d'écrire montre que l'auteur du *Fabuliste* se met à la place de l'enfant ?****

– **Entraînement à l'écriture** : sur des formes particulières : un poème, une chanson ; une histoire, une fable...

**Cherchez des rimes, des structures répétitives (comme celle proposée par l'écrit de Kamel : je dénoncerai... je dénoncerai...) des images, des métaphores, des symboles.** Par exemple, dans le *Fabuliste*, la volière est une image de la prison ; le farfadet représente un être qui n'existe pas dans la réalité, un confident à qui l'enfant confie ses chagrins, ses peines ; avec qui il réfléchit et se pose des questions – ce qu'il ne peut pas faire avec sa mère ou avec la maîtresse, Mme Colette, qui toutes deux, lui donnent des claques, quand il pose trop de questions.

Lorsque l'écrivain arrive, le choix d'écriture se resserre sur les propositions :

**Dire/Ne pas dire**

ou

**Ce qui semble dangereux, ce qu'on n'aime pas /  
Ce qui semble bien, auquel on tient**

Choix du travail en groupe ou individuellement ; utilisation des deux salles A28, A29.

Si certains se mettent au travail (et il y aura des écrits intéressants), d'autres, ponctuellement ou dans la durée, refusent la mise au travail, préfèrent la bagarre de classe à classe, avec jets de projectiles de toutes sortes, jets de cartouches d'encre, de blanco.

L'intervention du principal du collège est demandée dans la classe, à partir du moment où on ne peut plus savoir qui fait quoi, qui envoie, qui reçoit, et où les espaces de travail et de réflexion, autour des trois adultes, sont envahis par les impulsions négatives et destructrices de certains.

Les écrits sont ramassés dans leur état. Décision est prise entre les deux professeurs et l'écrivain de travailler ces « traces » telles quelles : les professeurs les tapent sur disquette et les enverront à l'écrivain qui proposera une mise en forme, mise en page de tous ces écrits inachevés. Peut-être pourra-t-il alors montrer aux élèves ce que deviennent leurs écrits quand ils sont soumis à un véritable « travail d'écriture », lors d'une prochaine rencontre, classes séparées, cette fois.

L'atelier, en réalité, prendra fin avec cette séance ratée.

Il y aura une finalisation par défaut. Les textes seront bien tapés par les professeurs – certains élèves, même, prenant en charge leurs propres textes – pour pouvoir réaliser, au mois de juin, lors des journées Portes Ouvertes de l'établissement, une exposition des écrits, des démarches, des supports et des livres, produits et mis en circulation lors des journées d'atelier. Mais l'écriture prend une autre tournure, elle change de sens. À partir de là, elle va accompagner la responsabilisation progressive des élèves, leur réflexion sur ce qui s'est passé durant ces heures d'atelier.

Le lendemain une nouvelle intervention de M. Le Principal pour revenir sur ce qui s'est passé lors de l'atelier d'écriture se double d'une feuille-bilan de la séance, que je leur demande de remplir individuellement :

Nom, Prénom :
Classe :
<b>4<sup>e</sup> Français</b> <b>Bilan individuel de la séance du vendredi 20/5/05</b>
Je rappelle ce pour quoi les deux classes de 4 <sup>e</sup> étaient réunies :
Je rappelle le travail qui m'a été demandé : dispositifs, document distribué, consignes écrites au tableau, données à l'oral :
Ce que j'ai fait, réellement, par rapport au travail demandé :
Ce que je n'ai pas su/pas pu faire par rapport au travail demandé :
Pourquoi ?
Ce que j'ai fait en dehors du travail demandé :
Pourquoi ?
Je fais des excuses à :
Pour avoir....
Pour ne pas avoir...
Je donne et j'explique mon point de vue sur ce qui s'est passé durant la séance (un paragraphe, au moins) :

Le calme relativement retrouvé de la classe permet aussi de revenir sur la feuille de travail commencée avant l'arrivée de Thierry Maricourt : « En écrivant, en lisant ».

En fin de séance, on remplit une feuille destinée à évaluer personnellement le travail réalisé pendant cette séance :

## 4<sup>e</sup> Français

### Feuille de route

Nom, Prénom :

Ce que j'ai fait durant cette séance :

- J'ai répondu aux questions de la feuille de travail « En écrivant, en lisant » :
- J'ai lu : *titres des livres regardés ou lus pendant la séance (noms de l'auteur, de l'éditeur, pages qui ont inspiré pour écrire)*
- J'ai écrit : *(nombre de pages, thèmes abordés, formes choisies)*

Il s'agit aussi de traiter les bouts, les fragments d'écrits individuels qui existent actuellement.

De réaliser **le sommaire** de la pochette « Atelier d'écriture ».

De classer, d'organiser les documents qu'elle contient en leur donnant un titre :

### Ma pochette contient

- 1)
- 2)
- 3)
- 4)
- 5)
- ...

Tableau à découper, à remplir et à coller derrière la première page de couverture de la pochette.

De choisir les écrits à taper et à envoyer à l'écrivain : Travail individuel ou en groupe :

Parmi tout ce qu'on a pu écrire, personnellement, durant la séquence *Écrire, un outil, une arme*,

Choisir l'écrit ou les écrits qu'on donne au professeur pour qu'il les tape et à l'écrivain Thierry Maricourt pour qu'il puisse en faire un écrit « collectif » et « littéraire » :

Travail sur les réponses aux questions des feuilles de travail, sur les essais, les phrases, les brouillons pour les rendre lisibles :

traduction du langage SMS en langage courant ;

correction orthographique ;

encadrement des passages choisis si on ne retient pas tout le texte...

(On peut faire ce travail à plusieurs, on se munit d'un stylo rouge ou d'un feutre de couleur. On rassemble tous ces textes, en gardant les noms de leurs auteurs respectifs.)

De lire collectivement les textes tapés par le professeur :

1) Les listes qui représentent les premiers signes d'écriture (écrits de l'atelier d'écriture – Mai 2005) :

**Ce que j'aime le plus dans la vie :**

- Ma famille, mes amis, mes sœurs, mes parents, ma nièce, mon pays, l'Algérie. (Myriam)
- Ma mère, mon père, ma sœur, ma famille, mon neveu, mes amies. (Louise)
- L'espagnol, la télé, mes amis, la musique, le sport : on ne peut pas l'éviter, car c'est ce que j'aime. (Tamara)
- Ce qui me plaît le plus dans la vie, ben, c'est de vivre... J'aime bien ce que vous avez fait, Thierry Maricourt, comme aider les prisonniers et les sans papiers. (Giovanni)
- Dans la vie, le plus important pour moi, c'est les enfants !!! (Élodie)
- Dans la vie, pour l'instant, il n'y a rien qui m'intéresse. Pour l'instant, j'étudie, les maths, la médecine... (Maria)
- Le sport. (Thomas, Sarah)
- Les belles choses ! (Anthony)
- Le dessin (Théo, Thomas D.)

**Ce que je déteste le plus :**

- Le racisme, les « cons », Le Pen, la guerre. (Myriam)
- Les « cons », Le Pen, le racisme, la guerre, le vol de MES affaires. (Louise)
- La guerre, la violence, le racisme, mes ennemis, la politique, Le Pen : on peut l'éviter en s'aidant mais ça ne sera pas facile car il y aura toujours des terroristes. (Tamara)
- J'aime pas la police car ils jouent les « grands ». J'aime pas les gens qui pensent que nous sommes des voyous. J'aime pas les racistes. (Giovanni)

**Quand je serai grand(e), je serai :**

- Chirurgienne, infirmière, ou m'occuper de petites enfants. (Myriam)
- Je voudrais être un homme d'affaires, car ça rapporte des sous ; faire du business. Je serai un homme simple, c'est-à-dire, vivre avec ce que j'ai. (Giovanni)
- Ingénieur. (Fabien)
- Éducateur sportif ou infirmière. (Louise)
- Jouer au basket. (Emmanuel)
- Je voudrai faire coiffeuse, ou chanteuse, enfin être une star de télévision. (Kelly)
- Architecte, designer, traducteur français-polonais. (Kamil)
- Je voudrais être active, avoir des enfants, un amoureux, avoir ma famille à vie, être heureuse, et avoir mes amies ! Je ferai prof de sport. (Louise)

**Pour que le monde soit un peu meilleur, je voudrais :**

- Faire la paix dans le monde, condamner les racistes, laisser les gens musulmans, juifs... vivre en paix. (Myriam)
- Éliminer tous les racistes. (Giovanni)
- Qu'il n'y ait plus de voitures qui polluent, qu'il n'y ait plus d'imbéciles !!! (Louise)

**Dire / Ne pas dire :**

– Parler pour quelqu'un. Parler pour ne rien dire. Parler pour un livre. Parler pour les femmes battues, pour les prostituées. Parler pour un film. Parler pour les gens exploités. Parler pour les sans-papier. Parler... (Geoffrey H.)  
– Dire les quatre vérités en face. En cours, ne pas parler. (Louise)  
– Dire le racisme, le racket, les vols. Ne pas dire, ne pas « balancer ». Parce que c'est mon copain. (Laëlien)

2) Puis, les textes plus ou moins complets, plus ou moins achevés :

**Textes :**

Ne fermons pas les yeux, ouvrons-les !  
Pour dénoncer le plus mauvais  
Il faut dire les guerres, le nazisme, le racisme...  
Ne fermons pas les yeux, ouvrons-les !  
Pour dire aussi tout ce qu'il y a de mieux,  
Les copains, la famille... (Geoffrey L.)

La salle de classe, un vendredi vingt mai  
Ils ont volé des craies pour nous assassiner  
Ils ont volé une éponge mouillée, pour nous arroser  
Ils ont volé des carrés, pour nous les envoyer  
La salle était une porcherie... (Laëlien)

J'imaginerai les gens gentils et polis  
J'imaginerai les maisons grandes et fleuries  
J'imaginerai les voitures moins polluantes et moins chères  
J'imaginerai des présidents fiables et intelligents  
J'imaginerai les gens heureux et malheureux  
J'imaginerai les routes longues et très grandes  
J'imaginerai le monde sans violence ni racisme  
J'imaginerai le monde dans plusieurs langues  
J'imaginerai des couples s'aimant toute la vie, en famille  
J'imaginerai des amies pour la vie  
J'imaginerai le sourire de quelques pauvres, parce qu'on leur a donné une petite pièce  
Voilà comment j'imaginerai un monde parfait. (Florence)

**Métaphores :**

La télé est une lucarne sur le monde  
L'école est une prison  
L'amour est comme une fleur  
La tristesse est comme une poche (on touche le fond)  
La colère est comme un volcan (Johanne)

**Rime et absurde :**

Un roseau dans l'eau  
Un beau chapeau  
Une princesse aux jolies fesses  
Un enfant vend le vent  
Un pinçon/pinson chante une chanson  
Un poème qu'on aime  
Un tournesol qui vole

Un coquelicot tourne le dos  
Une toile d'étoiles  
L'amour court  
Une tulipe fume la pipe  
Une fleur a un cœur  
Une jolie fille rit  
Une cerise qui frise  
Une clémentine coquine  
Le cornichon a de beaux nichons (Johanne)

**Répétition :**

Une rose rose  
Un ver vert  
Un bleu bleu  
Une violette violette  
Un gri-gri gris  
Une orange orange  
La fraise ramène sa fraise  
Une pêche va à la pêche  
Les Français parlent le français

N'ayez pas peur d'ouvrir les yeux,  
Ouvrez-les et dénoncez  
N'ayez pas peur de dénoncer

Une rose rose  
Une toile d'étoiles  
Une tulipe flippe  
Un cœur pleure  
Le poème, je l'aime  
La haine m'aime  
Un ver vert  
Une télé allumée  
Mon cœur pleure (Johanne)

C'est pas facile  
d'écrire une chanson  
sur la guerre  
ça nous vient pas  
parce qu'on ne sait pas  
comment la décrire  
on la connaît pas  
on l'a pas vécue, la guerre  
c'est difficile de l'imaginer  
on la voit à la télé mais on ne peut pas la comprendre  
j'ai l'impression qu'elle est toujours loin  
la guerre  
Le sport, c'est positif  
les amis, y a que ça qui rend heureux  
on se sent bien avec eux  
le sport, c'est fidèle  
les amis on peut les perdre

le sport nous blesse physiquement  
les amis blessent notre cœur  
il y a des choses positives et négatives partout  
la guerre, le sport, les amis...  
on ne peut pas changer la vie  
elle est telle qu'elle est  
Mais on peut choisir sa vie  
Faire ce qui nous plaît  
Voyager, rêver, aimer... (Tatiana et Maria)

Au fur et à mesure de la co-lecture et du choix des textes, l'idée de Laélien, de faire une lettre d'excuse à Monsieur Thierry Maricourt, a fait son chemin. La classe est d'accord. Chacun, tout seul, en équipe ou en groupe se met au travail de rédaction. Je discute avec les uns et les autres pour choisir ce qu'on peut dire et comment on peut le dire, pour prendre sa part de responsabilité dans ce qui s'est passé, sans faire porter tous les torts sur l'autre classe de 4<sup>e</sup> ou pour réfléchir sur des problèmes d'orthographe.

## **ÉCRIRE CE QUI N'EXISTE PAS, DES MONDES IRRÉELS, PAR EXEMPLE**

Il me semble important, vue la responsabilisation progressive des propos et des écrits, en même temps que se jouent les interactions entre lire, écrire, parler, de ne pas perdre de vue un autre aspect de l'écriture, celui de l'expression de l'imaginaire.

Je propose un support, une image extraite d'un livre de Serre sur les rapports entre l'homme et l'automobile, avec un lanceur d'écriture :

**Quand j'ouvris le capot de la voiture...**

Mais, ce jour-là, une mauvaise ambiance s'installe dans la classe, dès le début de la séance. Toutes sortes de remarques désobligeantes sont adressées à Cassandra qui revient après des mois d'absence. Kévin se mettra à chanter, en pleine classe. Kamel se déplace, fait des bulles avec son chewing-gum. Giovanni, Geoffrey H. ne parviendront pas à s'arrêter de bavarder.

Les écrits font apparaître les difficultés à sortir du réel, de soi-même, pour devenir autre, pour être autrement :

### **Kamel**

Quand j'ouvris le capot de la voiture, je vis un gros cerveau à la place du moteur de ma voiture : ça, c'est une première ! Les phares s'allument automatiquement dans la nuit. Je sentais ma tête bien lourde. Ma mémoire était peu utilisable. Ma tête était un boulon pour serrer je ne sais quoi. Il faisait chaud, le métal du boulon était bien chaud. Je brûlais...

### **Rémi, Geoffrey L**

Quand j'ouvris le capot de la voiture, ce que je vis m'effraya : à la place du moteur, il y avait mon cerveau ! Je me regardai dans le rétroviseur, et, à la place de ma tête, il y avait mon moteur ! Je n'y comprenais rien... Soudain,

mon moteur s'alluma, et je courus sans m'arrêter. Je n'arrivais plus à m'arrêter ! Mais mon pneu creva et j'allai chez Michelin...

#### **Benjamin, Laëlien**

Quand j'ouvris le capot de la voiture, je vis à la place du moteur un gros cerveau. Je voulus crier, mais je ne pouvais pas, parce que ma tête a été remplacée par un boulon ! Je tombai dans les boulons ! Je rêvais que ma voiture se transformait en homme et moi, en un objet mécanique... Vingt cinq minutes plus tard, je me réveillai...

#### **Tamara**

Quand j'ouvris le capot de la voiture, je vis mon cerveau à la place du moteur. Quand, soudain, la voiture me dit : « J'ai besoin d'essence ! », je bondis ; je me regardai dans le rétroviseur et je vis un boulon à la place de ma tête ! Je pensai que je rêvais, mais je ne me réveillai pas.... Je suis dans un coin perdu, j'ai peur... Une porte de la voiture s'ouvre toute seule. J'entends une voix de l'intérieur qui me dit : « Monte ! » Machinalement, je monte. La voiture se met en marche, elle roule, elle roule, et finit par s'écraser en bas d'une falaise. Je me réveillai ! Ouf ! C'était bien un rêve !... Mais il y a un problème, quand même : je suis en bas de la falaise, la voiture est intacte. Pourquoi j'ai atterri ici ? La voiture me répond : « Réfléchis, tu as perdu un plomb ! » – « Merci, j'avais remarqué ! Hier, j'étais au bar, avec un pote, et soudain, je suis ici avec toi ! Mais qu'est-ce qui s'est passé ? »...

Le croisement de ces écrits avec le dessin de Serre, extrait de l'album, *L'automobile* (Glénat), et la lecture de la nouvelle de Buzzati, « Suicide au parc », extraite du recueil *Le K*, (éd. Pocket) ne parvient pas à arrêter une réflexion sur le statut d'élève (comment être élève ?), commencée avec l'atelier. Une discussion s'engage, avec des prises de parole de Kamel et de Giovanni, et aborde une foule de problèmes qui les touchent : l'inégalité des conditions de travail des élèves de la classe. Pauvreté et richesse. L'importance des contextes, celui de l'environnement, de la famille. Les difficultés à sortir d'une étiquette d'élève « difficile, perturbateur ». L'intérêt ou le désintérêt pour les disciplines, pour les tâches scolaires...

Discussion à laquelle un groupe de filles et un groupe de garçons refuseront de participer...

## **PRÉPARATION D'UNE EXPOSITION POUR L'ATELIER D'ÉCRITURE**

Lecture de nouveaux textes écrits par des élèves de l'autre classe. Commentaires, notamment à propos d'un texte sur le racisme, dédié aux Arabes et aux Noirs : Kamel fait remarquer que la dédicace, justement, met en évidence la différence avec les autres, et il n'est pas d'accord.

Recherche d'idées pour exposer les écrits, pour faire quelque chose autour de l'écriture, lors de la journée Portes Ouvertes. Des propositions :

– D'autres écrits, manuscrits, comme droits de réponses aux textes écrits par les élèves et exposés ; par exemple, l'indignation éprouvée par certains et certaines vis-à-vis du passage de l'écrit de Florence où elle semble se contenter d'imaginer un monde meilleur en donnant une petite pièce aux pauvres ;



- Des dessins, des affiches pour illustrer, pour argumenter, pour apprécier ou critiquer les textes ;
  - Disposition, sur une table, des pochettes de l'atelier d'écriture ; pochettes personnalisées, avec sommaires ;
  - Exposition de quelques ouvrages de Thierry Maricourt, avec une présentation rapide des ouvrages lus par les élèves ;
  - Tamara, enfin, propose de mettre un cahier et des stylos pour que les visiteurs de l'exposition puissent écrire, soit pour dire ce qu'ils pensent de l'exposition et des écrits d'élèves, soit pour écrire à leur tour, avec des « lanceurs d'écriture » proposés par les élèves eux-mêmes (sujets, phrases incomplètes, images, etc.)
- Lecture orale par le professeur d'un extrait de *L'excuse de la vie* de Thierry Maricourt. Échanges à l'oral autour d'un texte qui parle des enfants maltraités.

## **VERS UNE FIN PROVISOIRE DE L'HISTOIRE...**

Histoire d'une rencontre avec un écrivain ; un écrivain qui n'était pas bon élève, mais qui aimait lire et écrire ; qui en avait fait un métier, le sien ; qui le partageait avec d'autres – écrire, un outil, une arme – pour retrouver une dignité, celle d'un individu singulier. Pas une vedette, ni une star. Rien qu'un homme qui s'arrange avec la vie, pour la vivre en l'écrivant, le moins mal possible.

Histoire d'un atelier d'écriture, d'un fiasco...

Et malgré tout, histoire d'une « réconciliation » avec la discipline.

Les points de vue ont changé. J'entends d'autres paroles que celles du début d'année : *C'est bien, le français, c'est facile !*

Ces paroles qui me déçoivent d'abord un peu – je n'ai pas du tout le sentiment d'avoir vécu un parcours de tout repos ! – m'amènent à interroger l'étrangeté du rapport du savoir avec le pouvoir. Que les élèves, en fin d'année, reconnaissent *la facilité* de l'écriture et du français, alors qu'ils étaient convaincus d'être nuls, au départ, me fait prendre conscience qu'ils se sont sentis reconnus quelque part dans cette aventure de l'écriture. À l'inverse, je me demande si l'acharnement de certaines pratiques à convaincre les élèves de la difficulté d'une matière n'est pas un moyen plus ou moins conscient, pour l'enseignant, de garder une forme de pouvoir et d'autorité sur ses élèves.

Enfin, le refus de certains « bons » élèves face à certaines démarches, détours pédagogiques, comme les « traces » de lecture où il s'agit de dessiner pour comprendre (*c'est pas du français, ça, c'est des arts plastiques !*) me fait penser qu'il y a souvent, à l'école, comme dans la société, une forme de conservatisme choisie et assumée qui empêche l'ouverture des disciplines, la possibilité des rencontres et l'accès aux savoirs « fondamentaux ».

## **MORALE DE L'HISTOIRE, L'ÉMERGENCE D'UN « JE » ?**

Le sentiment d'une réussite – même mitigée – de cet atelier me viendra un peu avant l'exposition. Un élève de la classe va se faire exclure définitivement. Or deux de ces élèves qui, tout au long de l'année avaient refusé obstinément de se dénoncer,

qui avaient fait bloc, sans qu'on puisse faire progresser un travail de responsabilisation, choisissent, résolument et d'eux-mêmes, de passer par l'écriture pour adresser une lettre destinée au principal du collège, à verser au dossier de l'élève qui doit passer devant le conseil de discipline.

Monsieur S.

Je vous écris cette lettre pour dénoncer ma responsabilité.

Je voudrais vous dire que je me sens responsable de la bagarre avec K., le vendredi 3 Juin 2005. Si je vous dis ça, c'est parce que K. m'a demandé « Quoi faire ? » et moi, je n'ai pas pensé à parler, car moi, je vis dans un quartier « chaud », et que dans les quartiers, souvent, on ne pense pas à parler, on tape. Dans le quartier où je vis, ça ne sert plus à rien de parler, parce que les gens ne vous écoutent pas ou font semblant de ne pas nous entendre. Donc, nous exprimons notre colère, notre rage, par la violence, même si la violence ne résout pas les choses.

Voilà, j'ai écrit cette lettre qui, pour moi, a été une étape difficile, car j'ai peur de la sanction. Mais je me sens fier de m'être dénoncé pour mon copain. Je ne veux pas le laisser seul, parce que je me sens un peu responsable.

J'espère que vous lirez cette lettre avec attention et que vous me comprendrez.

Merci

Giovanni.

Lettre écrite et donnée à lire, puis à taper au professeur de français pour qu'il corrige uniquement l'orthographe ; pour qu'il soit le messenger-médiateur linguistique auprès de l'administration. Kamel se lance dans la même entreprise, mais commence sa lettre, prudemment en « nous ». Giovanni lui fait remarquer que le courage, c'est d'écrire en « je ». Kamel déchire son brouillon et recommence :

Monsieur S.

K. s'est battu, car je l'ai poussé à faire cette bêtise. Je me sens autant responsable que lui. Cette bêtise était collective. Je n'ai pas pensé aux conséquences. Nos quartiers ne sont pas faciles.

Pouvez-vous lire cette lettre attentivement ?

Merci

Kamel

Ces deux lettres représentent pour moi l'évaluation la plus valable, la plus forte et la plus émouvante de cet atelier d'écriture. Choisir d'écrire pour prendre sa part de responsabilité, écrire pour dire, pour apprendre à se démarquer des groupes et des clans, c'est tenter une démarche, si petite soit-elle, si momentanée reste-t-elle, vers la singularité d'un sujet à découvrir et à faire naître ; une incursion dans l'univers éthique de la construction de soi. Je souhaiterais que cette expérience d'écriture trouve des relais, des moyens de se renouveler, à court ou à long terme, de façon que ces élèves puissent garder en tête le désir de lire et d'écrire pour renforcer celui de vivre et d'apprendre à vivre.

Ces toutes petites grandes choses pourraient-elles s'inscrire dans la didactique du français ou représenter des objectifs d'enseignement et d'apprentissage dignes d'attention ? Comment percevoir à travers le désordre et le bruit de l'expérience, tant bien que mal, certains enjeux éducatifs profonds de l'enseignement du français ?

## COMMENTAIRES DE CLAIRE FÉLIERS

Ma lecture sera libre et n'a d'autre méthodologie que de donner un petit écho des conversations qui ont accompagné le projet de l'article de Séverine Suffys. J'égrènerai à propos des excuses quelques remarques comme autant de cailloux semés pour tracer un sentier.

Tout d'abord, il m'a semblé que ce parcours, relaté notamment à travers le cahier de texte que Séverine Suffys a tenu pour tisser le fil de son année, était en somme l'incarnation de ce qu'Emilia Ferreiro répond à R. M. Torres qui lui demandait<sup>3</sup> :

– *De quoi les enseignants ont-ils besoin ?*

– Je ne détiens pas de réponse absolue, mais il me semble primordial que l'enseignant prenne conscience que son apprentissage ne se termine pas une fois son diplôme obtenu. Il est indispensable qu'il continue à vouloir apprendre, qu'il soit avide de savoir, quelle que soit la manière dont se passent les choses en classe. Il doit entreprendre des expériences inédites, en faisant abstraction des stéréotypes. Si l'enseignant ose proposer une activité dont il peut prouver l'intérêt, s'il peut du moins la fonder au regard de sa pratique et de l'apprentissage qu'il se propose de conduire, alors des choses inattendues se produiront, et c'est cela, précisément qui est intéressant.

Et c'est précisément ce qui se passe dans cette classe si imprévisible, des choses inattendues en terme d'apprentissage. Que les élèves un moment donné aient l'idée de présenter des excuses à l'écrivain à qui ils ont fait une fête de tous les diables<sup>4</sup>, un chahut anémique en terme d'analyse des sciences de l'éducation, et pour autant relevant d'un désordre tout à fait traditionnel, est bien le signe que, malgré ce chahut, les choses sont en marche. Leur excuse ne me semble pas ici un faux-semblant, ni une concession à un ordre préétabli, mais bien le résultat d'une construction complexe qui est à mettre au bénéfice de leur professeur.

D'une part, envisager des excuses, c'est sortir de la peur de perdre la face, sortir du face à face, du rapport de force où j'ai raison en dépit de l'autre, contre l'autre et ma prise du pouvoir sur lui aboutit à sa négation. Triste victoire à la Pyrrhus si on n'en reste là. Or, ces jeunes adolescents sortent par le haut de leur chahut. Ils parviennent à restituer à l'autre, l'écrivain, une place, à envisager ce qu'il a pu ressentir ou penser lors de cette rencontre ; c'est un début, décalé, certes, de la construction de la réciprocité. Car la réciprocité se fonde sur la capacité à mettre en recul ses actes, à penser qu'ils ont une conséquence, qu'ils peuvent toucher l'autre qui les reçoit comme moi-même je peux l'être, capacité à imaginer qu'autrui est un autre moi-même, capacité à faire retour sur soi... en somme, c'est le début de la réflexion.

D'autre part, l'excuse prend corps dans des écrits. Elle est l'occasion de donner à l'écrit sa dimension culturelle : l'excuse ne peut être envisagée que dans l'absence de l'autre qu'on a offensé, dans cet entre-deux de l'échange. Si l'écrit, dans « ces modulations » d'un cours à l'autre, dessine des ponts entre les rencontres, tisse le fil

3. *Culture écrite et éducation*, Retz, 2002, p. 140

4. La description qu'en fait Séverine Suffys me renvoie au chahut de Max (*Max et les Maximonstres*, Maurice Sendak) sur l'île des monstres, loin de toute terre civilisée...

du temps pour voir dans sa discontinuité un facteur de construction et d'entrée dans la culture et non y voir une rupture permanente, alors la lettre d'excuse – tout comme la lettre au principal en fin d'année – devient l'écrit par excellence. L'excuse s'élabore : ainsi les élèves rentrent-ils dans l'écrit, qui prend sens, non seulement parce qu'il s'inscrit dans une situation de communication authentique et réelle – la lettre est adressée à quelqu'un qu'ils connaissent, qui leur a parlé, et dont ils ont pu découvrir le parcours et la proximité par rapport à eux – mais aussi parce qu'il tisse un lien entre lui et eux qui a pour visée de réparer l'offense faite à autrui.

L'excuse écrite devient donc le signe que ces élèves se civilisent – je n'ignore pas la distance qui sépare les réponses d'une Kelly de celle d'un Kamel ou d'un Giovanni. C'est ce que Jérôme Bruner appelle un niveau supérieur : l'excuse « objective, dans le langage écrit, ce qu'ils ont pensé [de leurs actes], [elle leur a permis de] se pencher sur ce qu'ils ont produit, de le considérer sous un jour nouveau »<sup>5</sup>. Processus fragile, toujours remis en question, qui ne comprend pas en lui-même les conditions de sa pérennisation, tant est forte la dépendance de ces élèves aux images conscientes et inconscientes que les adultes, qu'ils ne veuillent ou non, projettent sur eux.

L'écart est grand entre les attentes que les professeurs ont la plupart du temps d'un comportement normé et conventionnel de la part des élèves et la capacité de ces mêmes élèves à se mouler dans ces injonctions de comportement policé et obéissant.

J'en veux pour preuve les nouvelles de Kamel en ce début d'année scolaire qui s'est retrouvé aux prises avec son professeur de physique : malgré sa connaissance des conditions dans lesquelles Kamel a grandi, cet homme ne peut s'empêcher de faire un rapport sur sa conduite et de demander une exclusion temporaire, comme si cette exclusion en retour réparait la blessure subie par le professeur pendant le cours, comme si la punition portait en elle-même la réparation.

Or, ce que l'introduction du juridique dans l'école nous apprend, c'est bien que la punition n'a rien d'éducatif, si elle ne distingue pas le châtement de l'acte réparateur (et si elle n'introduit pas un tiers ou une médiation) ; cet acte reste à inventer pour bon nombre de collègues, mais, ne nous leurrions pas, cette invention est délicate parce qu'elle nous impose de voir dans les situations de classe la complexité du pari d'éducabilité : pour choisir une réparation juste (au sens presque harmonique du terme, en somme une réparation adéquate et opérant au niveau-même du lèse), il est nécessaire de postuler que l'élève est une personne à part entière, c'est-à-dire capable de penser, s'émouvoir, sentir, réfléchir, s'amender, évoluer... ; première condition qui nous impose de décaler notre action éducative, en évitant de nous focaliser uniquement sur les savoirs déclaratifs ou plus ou moins opératoires ; mais de savoir que sont en jeu la construction de la réciprocité, du sentiment d'appartenance à l'humanité, le développement de l'altruisme – c'est-à-dire le fait de postuler que l'autre existe dans son altérité – autant d'enjeux qui s'imposent à nous et nous font dépositaires, *au même titre que les élèves*, de cette humanité. Un proverbe africain, qui m'a souvent servi en classe, comme une invitation : « Respecte ton fils, parce qu'il a un ancêtre de plus que toi ».

---

5. *Culture et mode de pensée*, Retz, 2000, p. 155

Aussi cette première condition nous impose-t-elle de revoir nos idées reçues autour de la posture de l'adulte en classe, c'est-à-dire de la posture de professeur : comment faire en sorte de ne pas rentrer dans l'ordre de la vengeance qui consiste à répondre au niveau même de l'agression subie sans avoir recours à une médiation, tant nous travaillons dans l'urgence ? Comment faire en sorte de pouvoir répondre aux élèves en les inscrivant dans le temps, comme le faisait, il y a quelques années, le projet d'établissement du collège Jules Verne à Neuville en Ferrain, qui imposait aux élèves débordants et contestataires de l'autorité des professeurs, de passer à l'écrit le récit de leur débordement, l'analyse de la situation, et leur proposait de faire entendre leur voix à condition qu'elle soit juste, au sens précédemment évoqué ? L'écrit offrait, dans ce dispositif, le temps du recul, de la réflexion, et était l'occasion pour bon nombre d'élèves de sortir de la mauvaise humeur où les plongeait les situations d'apprentissage. Les situations que décrit Séverine Suffys nécessitent de méditer sur le propos d'E. Ferreiro que je citais en ouverture. « Vouloir apprendre » : je rajouterai vouloir apprendre de ses élèves, vouloir apprendre à saisir ce qui se joue pour eux, ce qui ne signifie nullement leur donner raison ni être en accord avec eux ; vouloir apprendre d'eux, c'est commencer à comprendre ce qui préside à leur refus, à leur « nihilisme » pour trouver des entrées, des leviers, des éléments de réponse, et faire en sorte qu'ils entendent. Ce qui est douloureux dans cette affaire, c'est qu'on ne sait rien de ce qu'ils en font, sauf à recevoir une lettre un jour ou l'autre de ce qui constitue pour eux un passé peut-être pas encore révolu. Les professeurs qui tiennent ainsi l'objectif « des expériences inédites » sont ceux qui ont fait le deuil du retour immédiat sur investissement, qui savent que la générosité paie, un jour ou l'autre et plutôt le second que le premier, qui savent pactiser avec le temps et la durée, qui savent sortir de la relation d'affrontement.

En conséquence, la troisième condition pour trouver une réparation juste consiste à revisiter nos conceptions de la liberté (et de l'égalité), non comme des idées utopiques mais comme des schèmes d'action. Si nous décalons l'idée communément admise selon laquelle ma liberté s'arrête où commence celle des autres, en l'idée que ma liberté commence avec celle des autres, non seulement nous déplaçons la focalisation sur l'individualisme, dont on connaît les ravages à l'école, vers une focalisation sur la solidarité qui unit les individus dans une société donnée, mais encore nous restaurons un point de vue socialisant. En effet, si nous considérons que le lèse de la liberté d'un seul d'entre nous, d'un seul être humain, entame le principe même de liberté, alors nous sommes tous concernés et lésés. La liberté s'apprend avec autrui, pas contre lui. La littérature offre nombre de textes qui donnent l'occasion de réfléchir à cela, à l'instar de la séquence « pourquoi faut-il désobéir ? », qui amène à écrire « pour faire l'expérience symbolique » de la solidarité inhérente à l'exercice de la liberté. Il me semble que ce cadre éthique est posé dans cette classe, loin de toute censure, et fait place à l'indignation, à la contestation et au « droit de réponse » : l'invention d'un monde parfait qui se contente de donner quelques pièces aux pauvres suscitera le débat, voire la polémique. Par là, l'idée de faire des excuses peut germer et « faire son chemin dans la classe », les élèves se sentant suffisamment en sécurité pour comprendre qu'ils n'en perdront pas la face. Ils se sentent autorisés à investir une place d'élèves de 4<sup>e</sup> (de 13 à 15 ans ?) qui, un moment donné, ont pu offenser un hôte, alors que c'est

grâce à lui qu'ils peuvent mesurer la distance parcourue depuis leur refus d'écrire et leur dégoût de la matière en début d'année jusqu'à la mosaïque des textes produits ; tout comme peuvent naître les deux lettres qui visent à se reconnaître et à partager des responsabilités dans une bagarre, qui est un acte de solidarité exemplaire parce qu'exceptionnel et librement décidé, à l'occasion de l'espèce de rituel de justice punitive qu'est le conseil de discipline.

D'un point de vue centré plus sur le for intérieur<sup>6</sup>, l'attitude générale des élèves de cette classe faite de revirements, d'attention et de dissipation, est, selon moi, symptomatique de leur difficulté à soutenir une image de soi positivée dans l'espace scolaire. Thierry Maricourt leur renvoie une image construite et un parcours qui leur parlent, qui trouvent en eux un écho : les interventions des élèves le montrent à maints endroits du récit de Séverine Suffys. Mais l'espace scolaire est à ce point prégnant qu'il s'impose comme l'espace de la mise à l'épreuve inversée ; là où ils sont sommés d'éprouver des idées, des représentations, des savoirs, ils se conduisent comme si ces épreuves ne disaient rien d'autre que leur incomplétude, leur défaut, leur manque, leur lacune. La teneur de ce que propose Séverine Suffys dans ses cours est tellement loin de ces clichés qui définissent si banalement à l'école les élèves qu'on dit en difficulté(s) que ses élèves ne trouvent pas sur le moment de quoi entrer dans sa perspective : éprouver le temps de l'attente comme un temps de préparation, ce que pourtant Séverine Suffys amorce, accueillir Thierry Maricourt comme un hôte qu'on attend – aurait-on dans notre société perdu à ce point les traditions d'accueil si fondamentales dans la culture méditerranéenne ? Il est tellement plus facile pour eux de laisser venir le chahut, parce qu'il sature l'espace de bruits et de mouvements, parce qu'il gaspille le temps, ce précisément qui se mettrait en place, dans le bon sens, comme on met à l'endroit son vêtement en s'habillant. C'est cela qui, jour après jour, s'élabore, dans l'hésitation, les régressions, les avancées, ils apprennent à mettre à l'endroit leur vêtement de culture, au sens où ce qu'on cultive, c'est le partage des expériences communes (construire un collectif, cheminer vers l'idée d'un bien commun, commencer à accepter une forme de morale) qui aident à grandir et à se conduire en être social.

---

6. J'éviterai de parler de psychologie, parce que le terme n'est pas adéquat à la situation scolaire groupale.