

DES IMAGES « MOLLES » AUX TRACES DU LANGAGE DU LANGAGE IMAGÉ AUX IMAGES QUI PARLENT

Marie TERNOY
Collège Camus, Lille

Séverine SUFFYS
Collège H. Matisse, Lille

Ceci n'est pas une image mais un article – à quatre mains et deux gestuelles – qui souhaiterait donner à voir des images... mais des images « molles », privées de leur caractère dur et pur d'objets didactiques. Comme pour les « montres molles » de Dali, le principe de mollesse parvient à pervertir les cadres et les rythmes, à mélanger les couleurs et les formes pour faire apparaître un espace-temps en plusieurs dimensions, qui situe l'image dans la mouvance de l'histoire et de l'utopie des apprentissages, et pour donner à entendre son caractère fondamentalement polysémique, qui peut passer de la plus insupportable cacophonie à la plus délicieuse euphonie.

- Des images « pédagogiques », donc...
- Quelle horreur quand les grands poètes de la belle langue française proposent tant de somptueuses métaphores structurées en quatrains ou en tercets !
- ... des images qui font parler...
- Pouah ! Alors que la beauté parfaite doit laisser sans voix...
- ... des images qui bougent, qui évoluent...
- N'importe quoi ! quand on sait que les plus beaux tableaux sont préservés, avec leur religieuse immobilité et leur silence sacré dans les musées de la mémoire !
- Mais enfin qu'aimez-vous donc, étranges imagiers ?

– Les élèves... qui passent là-bas... les merveilleux élèves !
« des qui » remuent et qui vivent... si loin, si près...

Ce sont donc des fragments d'écrits que propose cet article, des reflets d'une pratique à une autre, que nous regroupons de façon arbitraire, dans la mesure où ces moments vécus, ces réflexions et ces démarches ont un air de ressemblance parce qu'ils et elles sont né(e)s de récits mutuels, en stage ou en privé, et qu'ils et elles se sont influencé(e)s, parfois sans le savoir, tout en donnant une dimension beaucoup plus vaste, moins scolaire en tout cas, à l'étude et à la lecture de l'image en classe. Il faut ajouter que les « personnages » en cause dans cet article ont eux-mêmes un rapport privilégié avec l'image ou le dessin : Marie est un professeur qui dessine pour faire comprendre à ses élèves ou pour les embarquer dans l'aventure d'une activité de classe, comme elle dessine les moments de sa vie pour en faire apparaître les ponctuations tendres ou dérisoires. Pef, qu'on ne présente plus, est tout de même l'un des rares auteurs de littérature de jeunesse qui passe presque sans transition et simultanément du geste de l'écriture à celui du dessin.

TABLEAUX DE VIE SCOLAIRE, IMAGES EN PROSE

Mélanie est en 6^{ème}. Plus grande et, sans doute plus « mûre » que ses condisciples, elle aborde l'adulte avec un petit air provocant qui signifie son désir de parler d'égal à égal de choses importantes. Mais elle n'est qu'une enfant. Et cette tension la met souvent dans « tous ses états ». Elle arrive alors en cours, toute rouge, improvise un défilé de mode sur l'estrade pour exhiber sa longue jupe fendue jusqu'aux cuisses et son boléro estival qui libère avantagement son nombril, pour une danse du ventre ravageuse, accompagnée de soupirs langoureux. Les petits garçons se cachent derrière leurs énormes serviettes pour pouffer de rire. Le professeur tente en vain de mettre chacun au travail en attendant que la classe se reforme et qu'on puisse fermer la porte. Ce jour-là, au lieu de regagner finalement sa place, Mélanie saisit en haut de l'armoire de la classe une coupe, trophée d'une quelconque compétition sportive et mime superbement, avec tous les gestes voulus et le bruitage adéquat, l'acte d'amour. La classe n'en peut plus ! Le professeur non plus. Gros plan sur son visage médusé et plongée-contre-plongée vertigineuse à l'intérieur de son crâne pour faire apparaître tous les remous de la tempête : l'« expertise » des gestes de l'« enfant » est sidérante !... Y aurait-il enfance en danger ?... En même temps ces gestes sont ceux de la vulgarité qu'exhibent les séries télévisuelles, gestes qui doivent prouver qu'on est expert dans ce domaine, qu'on est « au top » des techniques infaillibles, qui « emballent » vite fait bien fait... Non, non et non ! Mélanie, tu vau mieux que cela ! tout le monde, ici, vaut mieux que cela !...

Et la colère monte, la colère qui dit des mots blessants pour casser l'enfant, pour la dominer. Une colère qui s'adresse aussi aux autres, témoins passifs et réjouis de cette vulgarité portée et mise en scène par une de leurs semblables, dont on se moque bien, au passage, d'autant plus et d'autant mieux que c'est elle qui va être punie et qu'on ne risque rien. Le professeur a attrapé Mélanie sans ménagement, par le bras, pour la mener jusqu'à une table et une chaise. Et il est là, en face d'elle,

cherchant ses mots, des mots pour expliquer sa colère et pour dire qu'il ne croit pas, mais absolument pas que Mélanie est toute entière dans ces gestes-là et qu'elle peut être, qu'elle sait être *aussi* ailleurs. Mais il ne trouve que des mots de morale, des pauvres mots qui parlent de raison, d'avenir... et ses deux mains désespérément partagent le monde, les êtres en deux, de façon bien manichéenne.

- Non, explose Mélanie, je ne suis qu'une « conne », d'ailleurs c'est ma mère qui le dit...
- Ah bon, disent les deux mains du professeur : c'est drôle, moi, je n'ai pas l'impression que tu es une conne, ça m'arrive comme aujourd'hui de le penser très fort et d'avoir envie de te le dire, mais je sais que tu sais faire plein de choses, tu sais inventer et écrire des histoires, tu sais travailler avec d'autres élèves, tu connais des règles de conjugaison que les autres ne savent pas...

Et le professeur énumère les qualités observées de Mélanie tout en se rendant compte que ses deux mains ouvertes ne correspondent plus à cette énumération. Il les regarde encore, et regarde Mélanie : Tu vois, c'est comme s'il y avait une Mélanie « conne », comme dit ta mère, et puis une autre Mélanie qui sait être tout autre chose.

Les deux mains retrouvent leur signification manichéenne : la bonne/la mauvaise Mélanie, les deux plateaux de la balance sont remplis. Les mains sont contentes de se sentir « signifiantes » !

Mélanie esquisse un sourire en regardant les deux mains qui parlent, lève la tête vers son professeur, pour la première fois de la séance, et demande :

- Dans quelle main elle est, la Mélanie qui est bien ?

Le professeur sourit, soulagé (c'est presque trop facile), lui tend une des deux mains, sans doute la droite, (tradition oblige, il en est d'ailleurs un peu honteux, tout comme des pauvres mots de morale qu'il a pu prononcer). Mélanie prend la main tendue et referme en la repoussant l'autre main. Le professeur va jeter la « mauvaise Mélanie » dans la corbeille. Mélanie se met au travail.

Mélanie n'est pas un cas isolé ; elle ne représente pas l'image-type de l'élève perturbateur qui empêche les autres de travailler. Elle est un enfant parmi d'autres, parmi ceux qui ont parfois du mal à repérer les frontières, qui ne voient pas bien ce qui sépare la fiction du réel, ceux qui cherchent un lieu à habiter, un endroit où exister, un tout petit peu...

Mélanie ressemble à d'autres. La raconter appelle – fait écho à – d'autres récits. Et, comme en peinture, c'est un courant ou une « école » de Mélanie qui s'illustre par d'autres tableaux.

- *Marie, dessine-nous Cédric, Mehdi et le loup...*

Cédric est en 6^{ème} dans une classe que j'ai en français et dont je suis professeur principal. C'est un enfant extrêmement agité, pour qui le fait de devoir rester assis sur une chaise est un véritable calvaire. En classe, je me retrouve souvent à devoir le chercher des yeux car il est très petit, fluët et se déplace partout. Je cherche Cédric et je le retrouve sous une table, ou derrière le bureau, « assis-debout-couché » à la table

d'un groupe d'élèves... j'ai souvent l'impression qu'il continue dans la classe les jeux qu'il a commencés dans la cour ou le couloir.

Un jour, je vois arriver Cédric du bofit du couloir, à fond de train, monté sur une mobylette imaginaire. Voyant que je l'attends à l'entrée de la classe, il donne un grand coup d'accélérateur à son « engin » et déboule dans la salle à grands renforts de vrombissements, dérapages contrôlés, crissements de pneus, etc.

Je lui dis :

« Non Cédric, tu ne peux pas entrer dans la classe avec ta mobylette, va la garer dans le couloir. »

Il freine.

« Pense à enlever ton casque aussi... »

Démarrage, demi-tour et Cédric sort de la classe en zigzaguant. Il me fait un splendide dernier dérapage dans le couloir et gare soigneusement sa « mobylette » le long du mur.

« Voilà m'dame »

« Tu as mis un anti-vol ? Parce que l'on ne sait jamais... »

« Oui oui c'est bon. »

J'ai alors le sentiment, en le regardant rentrer de nouveau dans la classe (à pied cette fois) que ce petit jeu l'avait délesté de la partie la plus agitée de lui-même.

Par la suite, ce petit scénario s'est presque transformé en rituel : juste avant d'entrer en classe Cédric donne un petit coup d'accélérateur, auquel je réponds : « Cédric, gare ta mobylette... ». Nous évitons ainsi une entrée en classe rocambolesque comme il y en avait tant eu depuis le début de l'année. Je me dis que peut-être dans le couloir lorsque ma classe arrive je devrais troquer le si inefficace « rangez-vous » pour une série de « range ta mobylette Cédric, range ton bazooka Choukri, range ton pitt-bull Mohamed... » j'éviterais peut-être la guerre ?

A la nuance près que tant que l'élève n'a pas lui-même fait jaillir l'image qui exprime le mieux son énervement, il m'est impossible de la saisir. En le devançant je ne ferais que projeter sur lui mes propres images qui l'amuseraient sans doute mais ne seraient d'aucune utilité, d'aucune aide pour lui.

Mon rôle est de saisir l'image, de l'accueillir mais également de lui opposer la résistance suffisante pour que l'élève puisse s'en détacher.

Je rapproche souvent l'histoire de Cédric et sa mobylette de celle de « Mehdi-Tchang Lee » qui fonctionne un peu sur le même registre.

Mehdi est un de mes élèves latinistes. Il est cette année en troisième mais voilà déjà un an que je le connais. Il est lui aussi très agité, nerveux, le plus souvent debout ou toujours en quête d'un moyen ou d'un prétexte pour déambuler à travers la classe. Il a également de commun avec Cédric de charrier autour de lui tout un monde imaginaire d'inspiration très télévisuelle, beaucoup de combats, de boxe, etc., dans lequel il se réfugie au moment de se mettre au travail. Cela peut d'ailleurs prendre des tournures aussi fantaisistes qu'inattendues : il s'est déjà produit, alors que je venais de finir de distribuer les documents relatifs aux consignes de travail du jour, qu'avisant les tables disposées en carré, il se précipite en leur centre en disant :

– « Non m'dame j'ai une idée ! On n'a qu'à dire qu'ici c'est le ring et c'est le match de Pline le Jeune contre... Ali ! viens faire Pline l'Ancien !... »

Et c'est parti...

J'ai ainsi vu, selon les différents thèmes abordés en cours, ma classe se transformer en théâtre de nombreux combats édifiants : j'ai vu Sénèque se faire manger par un pitt-bull, les éléphants d'Hannibal réduits à néant par je ne sais plus quel être galactique... et, notre travail sur Pompéi ayant duré assez longtemps, je ne compte plus les innombrables fois où Pline est passé sur le ring... ni les innombrables artifices qu'il m'a fallu déployer pour mettre tout ce petit monde K.O. et redonner de la vigueur à la mise au travail.

Il serait sans doute simpliste de ne voir à travers ces divers scénarios que la répétition insistante du même et unique combat : celui de Mehdi contre la mise au travail ; pourtant je ne peux m'empêcher d'y lire quelque chose de cet ordre, comme la mise en scène d'une stratégie de fuite qui le dépasse, la lutte contre quelque chose de « plus fort que lui » et contre lequel il m'a directement demandé de l'aider à se débattre.

Les épisodes autour du ring racontés ci-dessus datent de l'année dernière. Mehdi était alors en 4^{ème}. Je n'ai pas trouvé de parade à ces combats de toute l'année dernière, du moins rien qui permette de résoudre la question de manière non conflictuelle et efficace. Disons que le combat de Mehdi contre le travail est toujours resté en suspens, sans vainqueur ni perdant, l'arbitre, (c'est moi), décidant toujours d'interrompre le match.

Les choses en sont restées là jusqu'à ce que Mehdi introduise un nouvel élément dans le tableau...

Première semaine de cours : je m'appête à accueillir pour la deuxième fois mes latinistes de troisième dont Mehdi fait cette année, donc, partie. Les élèves entrent dans la salle et je constate que Mehdi est particulièrement excité : il gesticule beaucoup, marche en roulant des mécaniques, distribue des petits coups de poings aux autres qui s'empressent de répondre, tourne, saute, le tout en scandant quelque chose qui ressemble à « tchangli tchangli tchangli ». Je constate assez rapidement que toutes ces démonstrations ne sont pas du tout perçues par les autres comme des agressions mais plutôt comme un jeu dont ils connaissent les codes et auquel ils se prêtent volontiers (tant mieux, cela évite généralement aux événements de prendre une tournure trop tragique). Une fois passé le moment proprement dit de l'entrée en classe, le phénomène se tasse mais rejaillit épisodiquement tout au long de l'heure sans que je puisse précisément comprendre de quoi il s'agit. Finalement, je me retrouve en fin d'heure avec deux constats : le travail n'a pas pris et l'apparition du « tchangli tchangli tchangli » dans la classe est loin d'être étrangère à ce résultat.

Au démarrage du cours suivant, même scénario : « tchanglitchangli » semble bien parti pour réduire à néant tout espoir de mise au travail. Agacée, je demande :

« Mais enfin Mehdi, qu'est-ce que c'est que ça « tchangli tchangli » ! Moi, ce qui m'intéresse, c'est que tu te mettes au travail ! »

« C'est Tchang-Lee Madame, Tchang-Lee ! me crient Ali, Nabil et Nassim, vous ne connaissez pas ? Tchang-Lee ! Tchang-Lee ! »

« Tchang-Lee ! Tchang-Lee ! reprend Mehdi, Tchang-Lee c'est le plus fort ! », et en disant cela il tend sa main dans ma direction comme pour soumettre à ma vue ce personnage imaginaire.

En désignant le personnage semblant reposer sur le plat de la main de Mehdi, je demande : « c'est lui Tchang-Lee ? »

Réponse affirmative.

« Bon, eh bien je suis désolée mais Tchang-Lee, il n'est pas inscrit en latin. Je ne l'ai pas sur mes listes. Alors Tchang-Lee, dehors, il t'attendra dans le couloir. »

Et sur ce, je saisis dans ma main le « Tchang-Lee » imaginaire et, ouvrant la porte de la classe, je le dépose sans ménagement (mais avec une grande satisfaction) dans le couloir.

« Voilà ! »

« Oui mais Tchang-Lee c'est le plus fort ! Il va casser le carreau et z'allez voir ! ça va exploser en morceaux ! »

« Peut-être, mais tant que la vitre n'explose pas c'est que Tchang-Lee est dans le couloir d'accord ? »

Il se trouve qu'à cette période de l'année j'étais, par la force des choses et d'une rentrée des classes un peu chaotique, très préoccupée par mes listes de latinistes dont la constitution avait donné lieu à toutes sortes de fantaisies administratives de premier choix... nul doute que ma réaction à l'irruption de Tchang-Lee dans ma classe ne trouve là son origine, mais toujours est-il que pendant que Tchang-Lee mettait au défi les vitres et les murs de la classe, Mehdi, peut-être protégé par leur solidité (au moins symbolique) a pu rester à l'intérieur et se mettre au travail...

Par la suite il est arrivé bien sûr que « Tchang-Lee » s'imisce en fraude dans la classe, mais comme il finit toujours par se faire remarquer, il me suffit alors de dire « Tchang-Lee dehors ! » pour débarrasser Mehdi de ce « gêneur » et lui permettre, à lui, de rester travailler dans la classe.

Dans aucun cas, ni celui de Cédric, ni celui de Mehdi, je n'ai eu le sentiment d'apporter la solution d'un problème. L'agitation de ces deux élèves, leur difficulté à aborder tout travail écrit ne sont pas du tout résolues, et surtout elles peuvent prendre d'autres formes, d'autres travers. Tout au plus ai-je eu celui de répondre à un appel, de rebondir sur la mise en scène que ces élèves donnaient de leur énervement ou de leur difficulté à se mettre au travail. Mais c'est l'affaire d'un instant, un très bref instant de disponibilité, d'ouverture fantaisiste, un échange imprévisible, pris sur le vif et tellement aléatoire... Sans nier le monde imaginaire qui accompagne ces enfants qui visiblement ont besoin de ce monde dans lequel ils trouvent peut-être des repères essentiels, une liberté, un exutoire, ces petits jeux leur donnent la possibilité de mettre ce monde à l'écart, de le laisser de côté pour un temps, tout en sachant qu'il n'est pas perdu puisqu'il a été reconnu, accueilli.

L'élève me renvoie l'image d'une difficulté comme étant une fraction de lui-même, quelque chose qui l'habite, l'encombre, mais dont il ne parvient pas seul à se dissocier. Ce qui me frappe, chez Cédric comme chez Mehdi c'est que lorsqu'ils font surgir l'image de Tchang-Lee ou de la mobyette, ils sont entiers dans leurs jeux, entiers et presque sérieux à la façon des enfants qui jouent et qui sont ce qu'ils jouent. Il n'y a pas de distance, Cédric et Mehdi sont tous les deux prisonniers de

façon fusionnelle de cette image qu'ils font surgir et qui les dépasse et c'est finalement à moi que revient de séparer le tout. Non pas à la manière d'un savant qui dirait « là est le bon, je garde, là le mauvais, je jette », mais plutôt à la manière du miroir qui réfléchit. L'élève envoie l'image, le professeur la reçoit, l'accueille, la reflète, la dédouble. Elle ne fait plus partie intégrante de l'élève car elle est « partagée ». Cette image qu'il a fait jaillir, l'élève la voit maintenant à distance, hors de lui, et c'est alors que chacun peut retrouver sa place et sa vie autonome : la mobylette et Tchang-Lee attendent dans le couloir, Cédric et Mehdi travaillent dans la classe, et le professeur retrouve son statut de professeur à moins qu'il ne traîne encore quelques petits monstres ou engins de guerre à démasquer, dissimulés dans un coin...

Dans cet aller-retour de l'image de l'élève au professeur puis du professeur à l'élève, la dernière étape, celle où l'élève reprend en main l'image et en joue une dernière fois mais de façon distancée, me semble fondamentale car c'est d'elle dont dépend le retour vers le travail ou sa mise en route. C'est à lui que revient en dernier lieu la décision de regagner sa place et ce n'est que s'il s'approprie cette place et la reconnaît comme étant finalement sienne, que tout prend un sens.

L'épisode qui suit et que j'appelle « Cédric le méchant loup » me semble bien rendre compte de ces différents mouvements. Il s'agit du même petit Cédric. Je ne saurais plus dire s'il avait ce jour-là veillé ou non à garer comme il faut sa mobylette, toujours est-il que, l'ayant retrouvé à califourchon sur sa chaise en train de débiter des obscénités et de répandre donc tout autour de lui une zone de trouble réactive que l'on s' imagine facilement, je l'avais houspillé et forcé un peu brutalement à regagner sa place et son travail. Tout ceci s'était soldé par un « puisque c'est comme ça ouaiche j'travaille plus » accompagné d'une bouderie apparemment irrévocable.

Vient ensuite un temps pendant lequel je vais de groupe de tables en groupe de tables pour calmer les esprits et remettre chacun au travail. Durant ce temps, j'observe du coin de l'œil Cédric, maintenant très immobile, visiblement affecté par l'incident, mais toujours incapable de commencer à travailler, et, en bon cœur d'artichaut que je suis, je commence à regretter mon mouvement d'humeur et la brutalité inefficace de mon intervention.

Je m'approche de lui pour lui expliquer que je considère que l'incident est clos, que sa bêtise est passée, ma colère aussi, et qu'il peut donc commencer l'exercice... Pas de résultat. Il fait ce que lui-même appelle « le méchant ». Comment faire pour l'aider à sortir de là ? Cela me semble d'autant plus délicat que l'exercice en question repose sur un travail d'écriture et que c'est le passage à l'écrit qui depuis le début de l'année pose le plus de problèmes à cet élève.

Il me faut ici, pour la bonne compréhension de la suite de ce récit, expliquer en quelques lignes en quoi consistait cet exercice. Cela dit je ne m'étendrai pas sur ce sujet car là n'est pas mon propos. C'est le cheminement que Cédric a parcouru pour se mettre au travail bien plus que la réalisation de l'exercice en question qui m'a semblé intéressant. Il s'agissait alors d'une de mes nombreuses et infructueuses tentatives pour faire travailler la classe autour de la question de la structure du conte.

La consigne était la suivante : j'avais dégagé quelques catégories, que nous avions évoquées en classe à l'occasion de la lecture du conte de Grimm *Les sept corbeaux* et je demandais aux élèves d'inventer les éléments d'un conte qui puissent se glisser dans ces catégories afin de donner naissance à une structure à partir de laquelle ils auraient pu écrire. Les premières catégories, qui entrent en jeu dans le cheminement de Cédric étaient : donner un titre au conte, le nom du héros, son identité, sa situation de départ, le but de sa future quête.

Voyant donc Cédric enfermé dans sa bouderie, je m'assieds à côté de lui et, constatant qu'il refuse d'écrire, je prends sa feuille et son crayon et lui dis : « Bon, c'est moi qui vais écrire, tu n'as qu'à me dicter ce que tu veux que je mette sur ta feuille. »

Pas de réponse.

« Bien, alors, « titre du conte », comment vas-tu l'appeler, ce conte ? Qu'est-ce que j'écris ? »

« – Rien du tout. »

« – D'accord ». J'écris donc : « Rien du tout » sur la feuille. Cédric me regarde et hausse les épaules. Je continue.

« Donc, « Rien du tout », c'est le titre du conte. Bon. Et comment s'appelle le héros ? »

« – Rien du tout. » Cédric est toujours renfrogné.

« – Ah ! Donc ton conte porte le nom de ton héros comme titre, c'est intéressant ! » Et j'écris à nouveau « Rien du tout ». Cédric me jette un regard noir...

« – Et alors, ce Rien du tout, c'est quoi ? Un homme ? Une bête ? Un monstre ?

« – C'est un loup ». J'écris.

« – Et qu'est-ce qu'il a comme particularité, ce loup ? »

« – Il est très méchant. Il mange les gens. »

J'écris. Pendant que j'écris Cédric ajoute :

« Mais c'est parce que quand il était petit des chasseurs ont tué sa mère, c'est pour ça qu'il est méchant... »

J'écris.

« – C'est pour ça... et alors ce loup, qu'est-ce qu'il veut, c'est quoi son but dans la vie ? »

« – C'est de devenir gentil... »

A partir de ce moment, Cédric me demande le crayon et continue l'exercice tout seul.

Cet épisode du « méchant loup » m'avait d'abord marquée car il constituait ma première expérience effective de dictée à l'adulte. J'avais connaissance de cette pratique, et avais même déjà essayé de l'exploiter à l'échelle de la classe mais sans en rencontrer l'efficacité. L'utilisation un peu instinctive que j'en ai faite à l'occasion de cet échange avec Cédric m'a permis d'en saisir le sens.

En regard des deux autres épisodes (la mobylette et Tchang-Lee), celui du « méchant loup » me paraît intéressant car il est traversé lui aussi par une image forte, mais que c'est la traversée de cette image par l'élève qui lui permet de se débarrasser de sa colère pour se mettre au travail. Comme dans les autres cas, c'est dans le va-et-vient de cette image, celle qu'envoie l'élève, qui sort de lui, qui lui

colle à la peau, celle que lui renvoie le professeur, distancée, détournée mais dans laquelle il se reconnaît encore que tout se joue. Cédric utilise les mots du conte que nous sommes en train de construire pour exprimer d'abord son refus de travailler (« rien du tout »), puis sa colère (« un loup méchant »), puis l'idée que cette colère ne vient peut-être pas complètement de lui, qu'elle est réactive, qu'elle peut s'expliquer et implorer l'indulgence (« le loup est méchant car des chasseurs ont tué sa mère »), puis l'envie de se débarrasser de cette colère (« il veut devenir gentil »), avant de me prendre le crayon pour pouvoir contrôler le travail tout seul. Plus l'imaginaire devient visible, plus Cédric parvient à se séparer d'une colère et d'un statut de « méchant » ou de « mauvais » qui commencent à devenir encombrants, et plus il s'achemine vers le travail. La colère ne fait plus partie de lui, elle est sortie. Le loup ne sortira plus de sa feuille. En écrivant l'histoire du loup, Cédric reprend le contrôle : c'est lui qui dirige la colère, ce n'est plus elle qui le dirige. En l'accompagnant dans cette traversée de l'image, je l'ai simplement aidé à s'en détacher et surtout à en faire autre chose, ici un objet de travail. Il me semble que si le va-et-vient de l'image, avec tout ce que cela peut contenir de ludique ou d'émotif, n'avait pas comme but premier la mise au travail, il resterait vain ou ne trouverait en tout cas au sein de la classe ni son sens ni sa place.

Ce langage imagé, utilisé à des fins essentiellement pédagogiques, pourrait être associé à un rituel d'accueil de l'élève tel qu'en lui-même, dans son histoire et ses différences. L'écart, parfois insupportable, que sa présence impose au professeur, entre ce qu'il est en réalité et l'élève-modèle que ce dernier « attend » pour pouvoir commencer à enseigner – l'élève virtuel, dont il rêve pour mettre en œuvre et en pratique la relation d'enseignant à enseigné idéale –, n'est pas nié ni évacué. Objet de travail relationnel, cet écart est pris en charge par le professeur, dans son effort pour aller vers l'autre, celui qui est là sans l'avoir demandé, sans être forcément à sa place, mais qui est bien là ; l'autre dont on ne peut être que *responsable*, si l'on garde en tête les paroles du philosophe Lévinas. L'image, ou son langage, crée un *no man's land* où chacun, au lieu de s'affronter au moyen des principes, des règles, des cadres, lâche les armes pour entrer en négociation, c'est-à-dire, pour explorer le territoire de la symbolique du langage, en quittant le « trop de réalité »¹ dont l'un et l'autre, l'élève et le professeur, sont chargés : l'un arrive en classe avec ses blessures de vie et sa réalité fictive, l'autre avec ses devoirs, sa fonction, son « esprit de sérieux », son désir de bien faire ou de faire au mieux, le poids d'une expérience personnelle qu'il voudrait bien généraliser, son savoir, ses valeurs et ses représentations sociales. Pour l'un et l'autre cette réalité comporte sa part de fantasmes, de croyances, mais ni l'un ni l'autre ne le sait, ne peut ou ne veut le

1. Le terme est emprunté à Annie Le Brun et au titre même de son dernier ouvrage : *Du trop de réalité*, Stock, 2000, dont voici un extrait : « Avec le naturel des saisons qui reviennent chaque matin, des enfants se glissent entre leurs rêves. La réalité qui les attend ils savent encore la replier comme un mouchoir. Rien ne leur est moins lointain que le ciel dans les flaques d'eau. Alors, pourquoi n'y aurait-il plus d'adolescents assez sauvages pour refuser d'instinct le sinistre avenir qu'on leur prépare ? Pourquoi n'y aurait-il plus de jeunes gens assez passionnés pour désertier les perspectives balisées qu'on veut leur faire prendre pour la vie ? Pourquoi n'y aurait-il plus d'êtres assez déterminés pour s'opposer par tous les moyens au système de crétinisation dans lequel l'époque puise sa force consensuelle ? »

savoir. L'enseignant va même parfois jusqu'à brandir « sa réalité » en avant, comme un bouclier, en disant que c'est justement le seul exutoire possible pour lutter contre les blessures et les illusions de l'élève : *il faut apprendre à ces jeunes la vraie vie ; certains, visiblement, n'ont pas leur place à l'école ; ils empêchent les autres d'apprendre ; il faudrait les mettre dans des instituts spécialisés, leur apprendre d'abord les règles de vie, pour ensuite, et seulement ensuite, réintégrer ces « sauvages » enfin apprivoisés et disciplinés dans le système « normal », avec les autres. Ce travail n'est pas du ressort de l'enseignant qui doit, lui, se consacrer à la noblesse des apprentissages pour des élèves « normaux »...*

Mais ceux qui tiennent de tels propos – que l'on entend ici et là dans les établissements scolaires ou que l'on peut lire sous la plume de certaines personnalités reconnues – semblent oublier quelque peu le devoir de *responsabilité* des citoyens (voire des humains) que nous sommes, les uns par rapport aux autres. Ils semblent oublier le devoir d'éclaircissement ou de rationalité qui incombe à l'expert, la nécessité d'apprendre à faire la part des choses entre sens figuré et sens propre, entre texte et image, entre connaissance et croyance, entre savoir et illusion de savoir. Et pour aller plus loin, parler ainsi, c'est, nous semble-t-il, être bien peu vigilant sur l'évolution et la remise en cause des « normes », selon les époques et les choix politiques. C'est, à l'inverse, faire peu de cas de l'analogie dans la démarche scientifique ; peu de cas de l'importance-même du rêve et des utopies pour sortir des impasses au fond desquelles nous enferment les systèmes actuels soumis aux logiques économiques. C'est oublier aussi, un peu trop vite que l'autorité n'est plus « naturelle » ou de fait, et qu'elle est à inventer et à construire, chaque jour, comme on invente et on construit, chaque jour, son propre rapport au monde, aux savoirs et aux autres. C'est, en somme, faire trop confiance à la successivité des opérations, au cloisonnement, à la spécialisation à outrance, à la séparation des « esprits » – entre le littéraire et le scientifique, par exemple. C'est faire fi du rôle de l'artiste dans l'orientation à donner au progrès scientifique et à l'évolution d'une société².

Or, tandis que Marie, jeune professeur de français, parle en images à ses élèves pour maintenir le dialogue pédagogique et pour ouvrir la porte au langage de la connaissance, « on »³ lui reproche de ne pas savoir faire ranger ses élèves dans la cour... Et quand Séverine, professeur déjà depuis de longues années, réinvente des mythes pour ne pas passer par la punition, « on » lui fait entendre qu'elle est une « minorité », qu'elle casse l'autorité de ses collègues et le système de sanctions de l'établissement...

-
2. Il est à ce propos intéressant de lire sous la plume des sociologues, quand il s'agit de faire l'analyse historique du rôle de la critique par rapport à l'esprit du capitalisme, la reconnaissance d'une « critique artiste » à côté d'une « critique sociale ». Voir le livre de Luc Boltanski et Eve Chiapello, *Le Nouvel Esprit du Capitalisme*, NRF essais, Gallimard, 1999 et notamment les pages 83 et 84 : « On peut ainsi distinguer une critique artiste d'une critique sociale. La première qui s'enracine dans l'invention d'un mode de vie bohème (...) met en avant la perte de sens et, particulièrement, la perte du sens du beau et du grand, qui découle de la standardisation et de la marchandisation généralisée (...) La critique artiste repose sur une opposition, dont on trouve la mise en forme exemplaire chez Baudelaire, entre l'attachement et le détachement, la stabilité et la mobilité. »
 3. Ce pronom « on » employé à dessein, pas seulement pour ne pas nommer des personnes réelles, représente bien l'Absent, Celui qui ne s'engage pas, qui n'est pas impliqué ou qui « s'en lave les mains », comme un certain Ponce Pilate !

Les paradoxes du métier mériteraient peut-être eux aussi d'être travaillés en images ! Non pas pour les éliminer mais pour que chacun puisse les regarder en face et les assumer, symboliquement parlant.

POUR EN FINIR AVEC LES IMAGES

« Sans rêve et sans réalité aux images nous sommes condamnés » : les paroles de cette chanson anonyme belge du début du siècle nous ramènent au « trop de réalité » des images, cette fois. Il s'agit des images qui ferment l'horizon, de celles qui enferment les esprits dans leurs cadres, à l'intérieur des stéréotypes qu'elles imposent ; images qui accompagnent – réellement, comme les images publicitaires ou, métaphoriquement, à travers les discours argumentatifs – la société de consommation ou les avancées de la mondialisation. Des images dont les cadres signifient l'exclusion de ceux qui n'y entrent pas, qui ne correspondent pas aux modèles proposés, ceux qui ne peuvent figurer en images, qui ne sont pas dignes de passer à la télévision, pas dignes d'être vus, qu'on préfère cacher et réduire au silence. Des images scolaires, aussi, qui limitent le langage au mot monosémantique : l'image d'une chaise = la chaise, et gare à celui qui aurait la malignité d'y voir un siège ou un tabouret (termes « incorrects ») ! Gare à celui qui penserait à un crapaud ou à un ignoble rond-de-cuir ! (esprit qui manque de rigueur).

Du trop de réalité des images, donc. De ces images qui figent, images-chocs comme les photos symboliques des guerres, des conflits ou de la douleur ; images « en boucle » de la vidéo, qui, faute de trouver l'arrêt sur image qui puisse faire sens, ne cessent de répéter le même mouvement, les mêmes plans, le même zoom ou le même travelling, afin de l'imprimer dans le regard et la conscience des spectateurs⁴. Le choc ainsi proposé, qui peut être salutaire quand il s'agit d'éveiller ou de réveiller des consciences engourdies, risque bien de couper la voix et le questionnement du téléspectateur qui se réfugie dans le sens unique et attendu de l'habitude, de la banalisation, dont les sentiments ou affects restent les seuls justificatifs : indignation, colère, douleur, incapacité à regarder plus en détails, et finalement refus de penser, pour mieux se conformer au parti d'un clan ou d'une communauté. Est-ce là ce sens de la réalité auquel nous invite la connaissance ? Ne serait-ce pas là, plutôt, un *effet* de réel qui enferme les gens dans les malentendus et

4. Voir l'article du journaliste Edgar Roskis dans *Le Monde diplomatique* de décembre 2000, *Intifada pour une vraie paix, Images en boucle*, qui pose les images de guerre diffusées par la presse comme de véritables armes, en raison de leur force de démonstration et de leur puissance d'émotion et qui dénonce les « malentendus qui se glissent dans l'espace qui sépare l'intention du preneur de vue et celle du diffuseur » : « Comme pour parer au déficit de symboles figés, les télévisés repassent en boucle leurs séquences exclusives. Il s'agirait, en somme, de remplacer par la répétition et la longueur la force d'une image fixe à laquelle il est courant d'attribuer cette puissance. (...) Demeure la question du statut de toutes ces images, photographiques ou non. Qu'elles témoignent, fût-ce honnêtement, d'une réalité en cours n'est pas négligeable. Qu'elles influent sur cette réalité, c'est après tout leur rôle, voulu par leurs opérateurs, et admis par leurs récepteurs. Que par manque de fixité, elles tourment en boucle, avec les conséquences que l'on sait, voilà qui est plus discutable, tandis que les pacifistes des deux « camps » sont désespérément à la recherche d'une solution politique. »

les oppositions, les rendant dramatiquement imperméables aux paroles de la négociation ?

Il est, nous disent les philosophes anciens, d'autres images qui maquillent les idées d'étranges oripeaux, qui stylisent l'apparence imparfaite et bien souvent trompeuse des choses ; simples reflets du monde idéal, ces images sont des produits de la perception, elle-même souvent sujette à caution ; elles détournent donc l'esprit de l'essentiel, de l'essence-même des choses. Peut-être est-ce pour suivre la logique de cette pensée que les images disparaissent des livres d'enfants comme si elles n'étaient là que pour aider à la lecture des mots, petites roues qui donnent l'équilibre au vélo. Quand l'enfant sait lire, il n'a plus droit aux images, il s'agit de passer aux choses sérieuses ! De même, l'enfant va devoir progressivement abandonner le dessin, les images, le coloriage, pour en venir aux mots et aux textes. Les dessins, c'est pour les bébés ! Dans les disciplines où le dessin garde son importance, on parlera plus volontiers de schémas, de cartes ou de figures et dans ce cas, ces dessins seront inscrits dans des opérations dites plus intellectuelles comme comparer, observer, repérer, distinguer, etc. Si on prend l'exemple du collège, dans le système éducatif, et si on part du principe qu'il devrait être une sorte de « petit lycée »⁵, on mesure bien dans quel sens est censée se dérouler la progression des différentes disciplines : il s'agit bien d'« arracher » l'élève au concret des images pour le mener vers les voies de l'abstraction des idées. Foin donc des activités manuelles, des images décevantes et trop « concrètes » – puisqu'elles restent dans cette logique des « représentations » plus ou moins fidèles (et plutôt moins que plus !) des concepts abstraits et des notions intellectuelles.

Or, il est important de ne pas oublier que les idées peuvent, elles aussi, devenir des écrans qui empêchent d'envisager leur remise en perspective ou en cause, comme le souligne E. Morin, dans son petit livre : *A propos des sept savoirs* (Editions Pleins Feux, 2000) :

« La perception est une traduction mais les mots eux-mêmes sont des traductions et des reconstructions, les discours, les théories de même. Nous avons alors cette tendance qu'on peut appeler « idéaliste » à prendre les idées pour la réalité, alors que sans arrêt la philosophie nous recommande de faire attention à l'idée qui n'est pas seulement un médiateur pour la réalité mais aussi un écran. » (p. 19)

Pour revenir à l'enseignant et à l'élève, ces quelques éléments de réflexion semblent inciter à prendre en compte un travail sur l'image qui serait en quelque sorte une forme d'apprentissage d'un code de la distance. L'image n'entre pas en conflit avec le réel, elle ne lui est ni supérieure ni inférieure, pas plus d'ailleurs qu'elle ne l'illustre. Elle n'a de sens que si elle parle, que si elle *dit* autre chose – et autrement –, que si elle introduit la présence de l'autre et la possibilité de dialogue dans un acte langagier.

5. Voir les tensions que fait naître dans le système éducatif la mise en place du « collège unique », entre « école primaire supérieure » et « petit lycée », et l'analyse qu'en font F. Dubet et Marie Duru-Bellat, dans leur livre *L'hypocrisie scolaire, Pour un collège enfin démocratique*, L'Épreuve des faits, Seuil, 2000.

Pas l'image pour l'image, donc, comme savoir nouveau qu'on pourrait ajouter à la panoplie de la didactique du français et qui déclinerait dans toute son étendue technique son vocabulaire pour initiés. Mais l'image qui entre dans la composition du langage sans se superposer ni se substituer à lui et qui lui laisse le champ libre. C'est ce que propose A. Bentolila quand il refuse à l'image le statut de langage :

« Au-delà de ce qu'elles représentent du monde, les images peuvent être ainsi investies d'une signification particulière. Pour autant, cela n'en fait en aucun cas un langage. Parler du « langage de l'image » est au mieux une métaphore, au pire révèle une méconnaissance totale de ce qu'est le langage de l'homme (...) Le langage est ainsi le complément naturel de l'image, à laquelle il prête son cadre conceptuel. Pourvoyeur de signification, il n'est ni l'ennemi ni le clone de l'image ; il en est le révélateur parfois pertinent, souvent complaisant, mais toujours nécessaire. En cela, l'un et l'autre, avec des ambitions inégales, contribuent à la construction collective du sens : l'image soutenue par le langage sollicite et mobilise nos intelligences singulières et les invite à l'échange. » (A. Bentolila, *Le propre de l'homme, parler, lire, écrire*, Plon, 2000, p. 71-72).

Pas non plus les images qui « captivent » et qui « sidèrent », à la télévision, celles dont on dénonce l'incitation à la violence qu'elles représentent pour les enfants-spectateurs. Dans un article à ce sujet, le psychanalyste Serge Tisseron pose aussi la relation entre image et langage :

« L'appareil psychique est un tube digestif qui ingère et transforme. Pour assimiler nos expériences, nous devons d'abord nous créer des représentations personnelles. Or, quand on ne trouve pas les mots pour les formuler, reste le corps (les gestes, les mimiques, les larmes ou le rire) ou... les images ! Mentales ou matérielles (les enfants dessinent beaucoup, certains adultes vivent avec leur appareil photo à la main), celles-ci nous permettent souvent **de faire ensuite le chemin jusqu'à la parole.** » (c'est nous qui soulignons)⁶.

Le linguiste et le psychanalyste semblent accorder une importance égale au langage, l'un pour que l'enfant s'exprime, fasse sortir les représentations, les souffrances qu'il a en lui, l'autre, pour que l'enfant traverse le langage et donne ainsi forme à sa pensée.

Pas de ces images qu'on donne en pâture sans un mot, comme on donnait autrefois des « images » aux enfants sages, « sages comme des images », et qui « parlaient comme des livres », pour mieux les faire taire.

Pas de ces images... ou plutôt, qu'importe ? Du moment que quelqu'un les parle, les fasse parler, les donne à entendre, les écoute pour les faire siennes ou les transformer. Du moment qu'elles s'adressent à quelqu'un, que quelqu'un les reçoive et les questionne pour les prendre ou les rejeter.

Le « Il n'y a rien à dire tellement c'est beau » semble dangereux, un peu comme lorsque l'on ne trouve plus les mots pour dire l'horreur ou la souffrance. Là où il n'y a plus rien à dire commence sans doute l'espace du non sens, celui de l'absurde, ou de la barbarie. C'est aussi l'espace du clan, des signes de la secte, le silence de l'esprit communautaire : on ne parle pas ou simplement par allusions ; tout le monde est d'accord ; d'ailleurs personne n'a intérêt à ne pas être d'accord.

6. *Télérama*, n° 2651, du 4 au 10 novembre 2000, Entretien avec Serge Tisseron : *Violence à la télé : la première grande enquête en France, Ecran violent, stress des enfants*, p. 99 et sq.

De la même façon, l'image qui s'inscrit sur le corps des individus, comme le tatouage, est peut-être un signe ou un appel, mais elle enferme dans le mutisme, dans la connivence d'une appartenance commune sans poser la différence entre les êtres, rendant vaines toute parole, toute prise de risque de rencontre :

« Tracer sur soi m'est toujours apparu comme la mauvaise mais seule réponse à l'impossibilité de tracer sur les autres par l'effet d'une parole ou d'une écriture maîtrisée. Incapable de laisser trace de soi-même sur l'intelligence d'un autre, incapable d'ouvrir sa propre intelligence aux mots-traces d'un autre, on en est réduit à porter sur son propre corps, sur sa propre peau, les signes désespérés d'un enfermement que l'on ne sait pas rompre. Bien sûr, il y a les effets de mode ; bien sûr, il y a l'illusion d'exhiber les signes d'une appartenance culturelle. Mais quand il m'arrive de voir ces scarifications volontairement profondes, mutilant la beauté d'un visage et sans aucune signification ethnique et religieuse dans nos pays, je me dis qu'elles sont le signe inquiétant du renoncement à participer par le langage à la longue marche d'une pensée collective tendue vers la compréhension du monde et des autres. » (A. Bentolila, *ibid.*, p. 18).

Le rôle ou l'intelligence du professeur de français serait d'accueillir ce non-langage ou auto-mono-langage, langage de la non-communication, pour lui donner du sens et l'amener progressivement vers le langage dialogique de la compréhension du monde et des autres. C'est bien un des rôles essentiels de l'éducateur, comme de l'enseignant ou de l'adulte, que de donner du sens à ce qui n'en a pas encore, pour inscrire le balbutiement dans le langage universel.

– *Marie, tague-nous les tagueurs de 3^{ème} d'insertion...*

Puisque nous sommes dans l'image, je commence par un tableau...

Collège Albert Camus, jeudi 9 septembre 1999, 9 heures. Dans une salle du premier étage, un jeune professeur de français. C'est son premier poste (la salle est pleine de tables et de chaises vides, ambiance tragique).

Du couloir monte une rumeur... une tête passe dans l'entrebâillement de la porte... « tain c'est ça la prof de français ! Comment on va la manger !!! » (rires gras).

Ils entrent. Chutes de chaises, un cartable atterrit sur la table la plus proche du tableau, bientôt suivi de deux yeux très noirs : « J'm'appelle Nabil M'Sakoum et vous allez vous souvenir de moi longtemps ! » (rires satisfaits).

Voilà. C'était mon premier contact avec les troisièmes d'insertion.

A la veille de ma deuxième heure de cours, j'avais en tête les paroles d'un collègue : « Ce qu'il faut c'est les occuper. Du moment qu'ils ont quelque chose à faire, ils ne t'embêteront pas. Il leur faut quelque chose de mécanique qui ne demande pas de réfléchir. Donne-leur des séries d'exercices à trous photocopiés en petit, comme ça, ils ne peuvent pas écrire dans les trous, ils doivent recopier et cela dure plus longtemps. A la fin tu leur mets une note et ils sont contents. »

J'avais aussi en main un exercice, que m'avait donné Séverine Suffys, qui comprenait notamment un portrait chinois (« Si j'étais un objet je serais..... parce que..... », etc.).

La tranquillité c'est très tentant mais l'idée de renoncer *a priori* à faire appel à la réflexion de ces élèves me paraissait une perspective bien sinistre. De plus

l'exercice du portrait chinois me semblait bien convenir en ce début d'année où le professeur et sa classe passent un certain nombre d'heures à se présenter, se découvrir.

Je suis donc venue le lendemain me faire manger avec cet exercice. Les élèves ont été surpris et moi aussi car il m'a semblé d'emblée être confrontée à une parole forte ou du moins pleine de sens.

Si j'étais un objet je serais une lampe parce que ça fait de la lumière (écrit Rachid dont le rêve, je m'en suis rendue compte par la suite, est d'être électricien).

Nabil, (celui dont je vais « me souvenir longtemps ») me surprend : *Si j'étais un paysage, je serais la campagne parce que c'est calme ; si j'étais un sol je serais de l'herbe parce que c'est doux.*

Christian : *Si j'étais un métier je serais garagiste pour tout réparer.*

Samia : *Si j'étais une couleur je serais le blanc parce que c'est une couleur simple.*

Parfois même le sens s'accompagne d'un jeu avec la langue et les sonorités qui me laisse rêveuse... je ne reconnais pas les espèces de brutes que l'on m'avait annoncées !

Si j'étais un objet je serais un ballon parce que j'aurais les idées rondes ; si j'étais un vêtement je serais un pantalon parce que je collerais aux jambes des filles (Kévin).

Si j'étais une musique je serais une mélodie, sol la si, parce que je dormirais la nuit (Valérie).

Si je prends le temps de raconter cela (qui pourrait se résumer en, finalement, l'hésitation entre un exercice à trous et un autre, sauf que dans l'un, les trous seraient fermés, une seule bonne réponse possible, tandis que dans l'autre ils seraient ouverts, laissant place à l'imagination, une forme d'expression plus personnelle et engagée), c'est que j'ai maintenant le sentiment que c'est ce choix de départ et le retour que j'ai immédiatement eu qui a décidé de mon type de travail et de mon mode d'implication. Les élèves de cette classe étaient engagés dans la construction de leur projet professionnel, amenés à réfléchir sur eux-mêmes, leurs envies, leurs compétences, situation souvent génératrice de questionnements, d'inquiétudes « Qu'est-ce que je vais faire ? » ; « Qu'est-ce que j'aime ? » ; « Est-ce que je trouverai un stage ? ». S'ajoutent à cela leur vécu scolaire souvent fait d'échecs et de problèmes disciplinaires et le sentiment de ne plus rien avoir à faire à « l'école », qui les conduisent à rejeter en bloc toute forme de travail scolaire. « Je n'aime pas l'école, écrit Rachid, je préfère travailler. »

Bon ! Qu'est-ce que c'est « faire du français » avec une classe comme ça ? Et que faire de cette parole tellement émotive, conflictuelle mais qu'il est difficile de ne pas recevoir. Qu'elle surgisse au travers d'un travail ou de façon brute en début de cours, elle est omniprésente, le plus souvent sous forme de refus : refus de sortir un crayon, une feuille, refus d'être là, d'enlever même son manteau ou de poser son sac, colères, bagarres, le quotidien du quartier qui entre dans la salle en même temps que les élèves et envahit tout l'espace. Le moyen pour un professeur de français d'exister au milieu de tout cela ? L'autorité ? Pas de chance, cela les fait rigoler...

« Madame, vous faites votre autoritaire... » J'essaye de m'immiscer entre les lignes, je parle à l'un, à l'autre, j'allume ici une, deux étincelles de travail, cela prend, ne prend pas... je potasse des manuels d'électricité avec Rachid pour l'aider à construire un exposé, j'aide Pauline à écrire ses poèmes d'amour, je me plonge avec Christian dans les subtilités de la mécanique automobile, dictionnaire à l'appui (aïe, aïe, aïe), je corrige la lettre de motivation de Kévin (« vous pouvez corriger les fautes, Madame, mais ne changez pas mes phrases ! »), et surtout j'observe, j'écoute, à l'affût d'un élément qui pourrait m'aider à fédérer tout le groupe autour d'un travail.

Mais, contrairement à celle de Cédric ou Mehdi, la prise de parole, dans cette classe, est brute, sans images. L'élève est entier dans son refus et s'y enferme. Tout ce qui vient de l'extérieur se heurte à un mur, mais tout ce qui vient de l'intérieur me semble trop « tripal » pour pouvoir être saisi au vol et donner lieu à un travail. Je me dis qu'il faudrait parvenir à recréer un espace distancé, où les élèves puissent manipuler des mots, des images qui les concernent sans forcément les impliquer. Parler de soi mais indirectement, sans se dévoiler. C'est « il » mais c'est moi, des mots qui montrent et qui cachent, derrière lesquels on peut se rétracter, avec la consigne « tu peux parler de toi mais tu peux parler d'un autre, de quelqu'un qui n'existe pas. »

Étrangement, le premier exercice à avoir vraiment fonctionné est parti d'un jeu autour des différents prénoms des élèves de la classe. La consigne était de chercher des anagrammes en utilisant toutes les lettres d'un prénom ou une partie seulement. On obtenait ainsi pour chaque prénom une liste de mots avec lesquels il s'agissait ensuite d'écrire un texte. Cet exercice a engagé la classe de façon collective : j'écrivais un prénom au tableau et tout le monde cherchait à former des mots avec les lettres. Moi aussi je cherchais, et d'ailleurs, le premier prénom mis en jeu était le mien. C'était au départ simplement pour expliquer, par un exemple, le fonctionnement de l'anagramme et puis aussi une façon de dire, voilà, je risque un peu, vous risquez aussi, aujourd'hui on travaille tous sans filets ! Et c'est une forme de rapport que j'ai gardée par la suite : je suis au milieu de vous en tant que professeur mais aussi en tant que personne, les deux sont disponibles, il y a une part de risque mais je travaille. Vous pouvez faire la même chose.

Avec « Marie » j'ai fait « aimer », donc, en guise d'exemple, et les élèves ont enchaîné avec « ramer ». « Ça vous va bien les deux madame ! » ont-ils ajouté en rigolant. Mohamed ensuite a découvert avec beaucoup de fierté qu'il y avait « homme » et « âme » dans son prénom et a quitté la classe tête haute à la fin du cours. Le groupe a ensuite été surpris de trouver « chat » et « rat » dans le prénom de Christian parce que ce sont deux éléments qui ne vont pas ensemble. Et puis Nabil a dit « C'est normal, il a une personnalité contradictoire ! ». Je finirai avec Cyril qui, s'étonnant de trouver le mot « cri » dans son prénom (« c'est bizarre, je ne crie jamais ») a écrit : *Cyril est né à Saint-Cyr, il ne crie jamais et regarde le ciel.*

Sans chercher plus loin, car rien n'est jamais gagné dans cette classe où à chaque instant tout peut basculer, il m'a semblé à l'issue de cette séance que le cercle de l'enfermement avait été momentanément rompu pour laisser place à des images riches et pleines de sens. Certains sont allés jusqu'à écrire un texte et à le

taper, d'autres ont écrit une phrase ou assemblé des mots mais du moins tous sont parvenus à laisser pour un temps de côté les histoires de quartier, de racket et de téléphone portable, pour s'ouvrir à une forme de travail qui ne les a pas laissés indifférents.

Avec le recul, il me semble maintenant que cet exercice a fonctionné parce qu'au delà de son aspect ludique il mettait en jeu une image identitaire et la détournait pour en faire un objet de travail. C'est ce même mouvement que j'ai cherché à recréer par la suite à travers le travail autour des tags que je vais décrire maintenant. A la différence près que ce travail sur les tags s'est organisé à partir de la saisie fortuite d'un élément hors champ, une image symbole d'une opposition, détournée, et dont le traitement mettait en jeu le problème du statut de l'élève et de sa parole dans la classe.

Au cours d'une séance très laborieuse, je repère qu'un groupe d'élèves dessine des tags sur la feuille que je leur avais donnée. C'est d'ailleurs une activité à laquelle ils se livrent souvent lorsqu'ils refusent le travail. Ces tags clandestins sont assez beaux, colorés et consistent la plupart du temps en des signatures. Je repère que certains élèves ont un tag bien particulier qu'ils refont sans cesse en lui donnant des formes plus ou moins élaborées. Mes différentes tentatives pour remettre ce groupe au travail restent vaines et même pire, elles ont pour effet d'accroître le phénomène. Lorsque la sonnerie retentit, tout le monde y va de son tag et mon malheureux exercice de départ semble définitivement enterré. Mais, chose qui m'amuse, en quittant le cours, les élèves négligent d'emporter leur feuille avec eux et je me retrouve donc avec, en guise de production écrite, toute une série de tags colorés et inventifs qui me laissent perplexe. Le tableau aussi en est couvert, c'est l'invasion.

Rares sont les intérêts collectivement partagés dans cette classe. Celui-là m'ennuie un peu car il me semble porter les germes d'un refus collectif et définitif du travail. Je décide donc de tenter une expérience pour détourner le phénomène et reviens, le lendemain matin, avec l'exercice de la « cible ». J'inscris « tag » au tableau et invite les élèves à venir écrire autour de ce mot de façon significative tout ce qu'ils peuvent y associer.

J'obtiens ces mots :

Des couleurs – bombe de peinture – avoir beaucoup de patience – les formes – un mur – un plan – spécialités – des feuilles – créativité – de l'eau – des pinceaux – avoir de la place – un endroit – le plaisir de dessiner – dégrader – l'art – faire attention – un tagueur – un créateur – si cela représente quelque chose – c'est à juger – si cela a un rapport avec la société.

Après cela, je leur demande d'écrire un court texte en utilisant les mots qui figurent au tableau. La phrase déclencheur est : « Pour réaliser un tag il faut... » A ceux qui ont terminé les premiers je demande de poursuivre, comme s'ils donnaient des instructions à un tagueur débutant.

Voici un exemple de texte produit : (l'élève a sélectionné dans la liste de mots ceux qui lui semblaient importants)

Pour réaliser un tag il faut :

Une bombe de peinture

Un mur

Un plan

Avoir beaucoup de patience et d'imagination

Des formes

Avoir de la place

Le plaisir de dessiner

L'art

Un tagueur

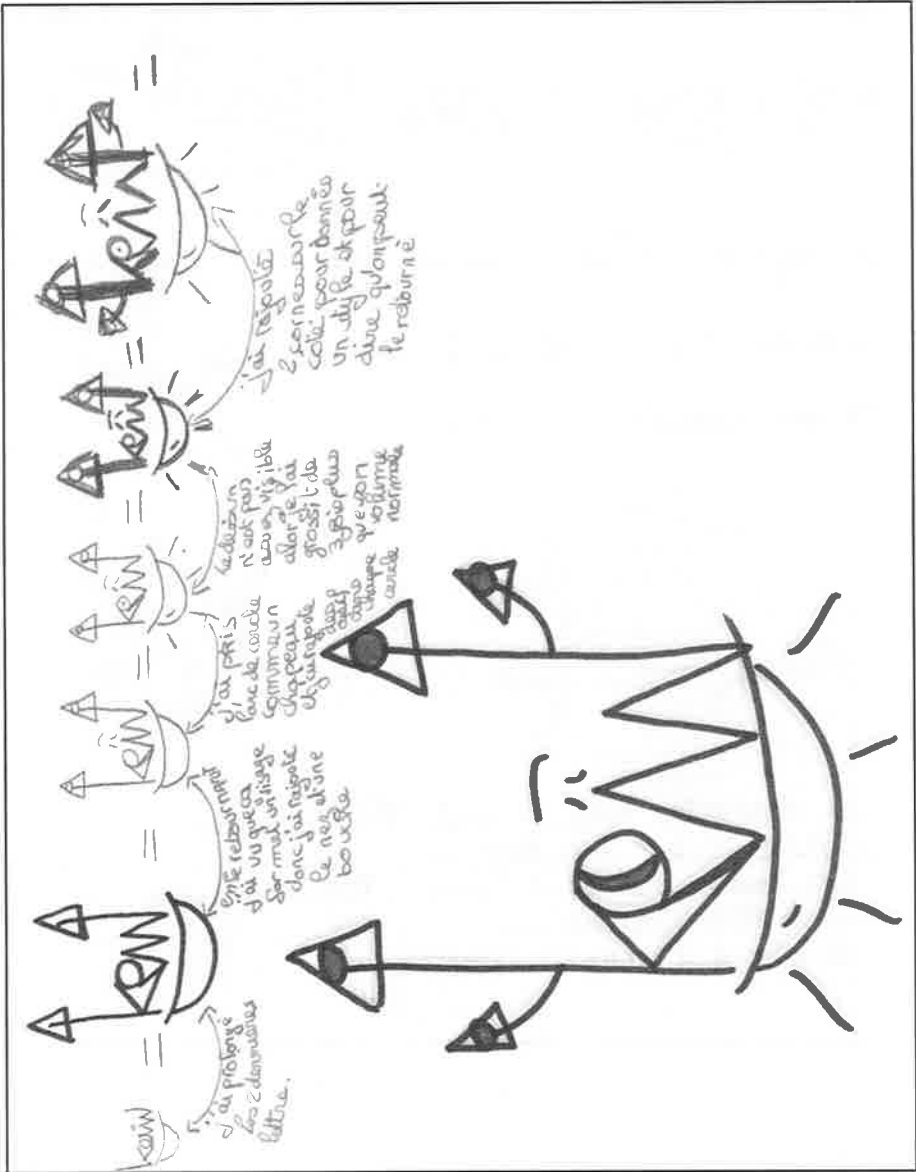
Un créateur

Bonjour ! Tu as un mur de 4 m et tu as des bombes de peinture et dois faire un tag qui représente la violence. Fais ton plan et s'il est bien tu pourras le représenter sur le mur. Sers-toi de ton imagination, de formes et de beaucoup de patience.

Cette première étape est restée centrée autour du matériel (concret ou abstrait) qu'il fallait mobiliser pour réaliser un tag. Elle m'a néanmoins permis de préciser ma consigne : les élèves s'étaient montrés un peu réticents face à l'écriture du texte, opposant à cela que le tag c'est quelque chose de la rue, que cela se fait, sans explication et qu'il n'y a rien à dire de plus là-dessus. Autrement dit, « qu'est-ce que vous nous voulez ? Le tag et la classe ou plutôt, la rue et la classe, sont deux univers différents qu'il ne faut pas mélanger... » Bon. Je suis alors revenue à la charge en expliquant que le matériel de travail serait non pas le tag en général mais les tags qui avaient été réalisés en classe pendant mon cours et leur ai donc restitué les feuilles qu'ils m'avaient laissées à l'issue de la première heure. La plupart de ces tags présentant une forme assez construite, je leur ai alors demandé de décomposer les différentes étapes par lesquelles ils étaient passés pour les réaliser, en expliquant bien que je n'interviendrais en aucun cas sur le tag lui-même, mais sur le texte qui les accompagnerait.

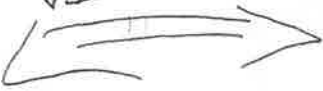
Dans cet exercice, le tag est devenu un support de travail par rapport auquel les élèves n'ont plus de réaction défensive. Il s'agit pourtant des mêmes dessins que précédemment mais ils ont perdu leur statut clandestin, ou disons que les élèves n'ont plus de doute sur la situation : il s'agit bien d'un travail que demande un professeur à des élèves. Je ne suis pas en train de leur demander de m'initier aux pratiques de la rue. La première assurance étant que le tag de la rue se fait sur un mur et que les élèves de la classe sont devant une feuille. Et je ne fais que détourner de son identité « rebelle » première un élément qui a été introduit dans la classe par les élèves eux-mêmes.

Ce qui m'intéresse dans ce travail est qu'il instaure une distance entre l'élève et son tag, et que cette distance est portée par un travail sur la langue. C'est ce mouvement précisément que je cherche à retrouver, et c'est dans cet interstice, cet espace de réflexion, ce recul introduit par l'écriture, que je peux intervenir.



Document n° 2

MEMED MEMED MEMED MEME!



J'ai rajouté des traits et l'ai fait rapprocher entre en il faut de l'imagination faire n'importe quoi mais qui ressemble au lettre :



la REPRESENTATION MEMED en forme AU LUNET du
 SILENCE et tout MA TÊTE
 et depuis des forme pointue: MEMED
 nous: MEMED, des couleurs
 il faut de l'imagination

Sebastien

Sebastien

Sebastien

première idée avec le "S" en "S".

Sur le S on colore les coins. ~~deux~~ on raccorde les lettres à AJ.

On raccorde bien les lettres on les termine par des flèches, et on colore les rebords.

① Il faut ^{se} que sache écrire ton nom en verlan ou ton surnom
② Si tu est en colère ton Tag sera Comme ça
NIA SA CRIVET
③ Si tu est calme ton tag sera Comme ça
MIA SA CRIVET
④ Si tu est en fête ton tag sera " " " " "
MIA SA CRIVET
⑤ Si tu est triqué " " " " "
MIA SA CRIVET

NABIL
BIL MIA
GOMM
SANCH
KEVIN
VINKE
CYRIL

pour info pour info

Parmi les travaux reproduits, je marque une forte différence entre le travail de Mohamed (document 2) et celui de Kévin (document 1) ou de Sébastien (document 3), différence importante car elle ne cessera de s'affirmer au cours de tout le travail. Kévin, en effet, n'éprouve aucune difficulté à faire l'exercice. Il intellectualise facilement son travail, et son tag même, dès l'origine, a quelque chose de très construit. Il l'a effectivement réalisé selon une démarche précise et il ne s'agit pour lui que de mettre des mots sur ses intentions. Son « je » est distancé, il se regarde faire après-coup et je suis frappée par l'ordonnance logique de ses explications (« j'ai constaté ceci *donc* j'ai fait cela, j'ai fait ceci *pour* obtenir tel effet... etc. »). De même Sébastien considère son tag comme un objet graphique, détaché de lui. Son travail est celui qui se rapproche le plus du « mode d'emploi », écrit sans avoir recours au « je », ce « je » dont un élève comme Mohamed ne peut parvenir à se séparer. Les documents produits par Kévin et Sébastien sont les seuls sur lesquels je n'ai fait aucun travail de mise en page. Ils m'ont été donnés tels quels, avec cette clarté de présentation qui m'a surprise d'emblée.

Ce n'est pas le cas de celui de Mohamed qui garde un rapport très affectif à son travail. Il s'agit en vérité de deux pages différentes que j'ai réunies ici pour en faciliter la lecture (j'ai cependant fait figurer en annexe les deux documents d'origine, tels qu'ils m'ont été remis). Autant les feuilles de Kévin et de Sébastien étaient claires, autant celles de Mohamed ou de Samia (document 4) sont chargées de graffitis, de ratures, que j'ai reçus comme autant de marques de leur difficulté à se séparer du geste spontané initial et expressif que constitue le fait de « taguer ».

Pour Mohamed, il s'agit de mettre des mots sur une émotion, celle qu'il cherche à exprimer dans son tag et qui colle à sa personne. C'est ce qu'il traduit par les mots de « formes » et « imagination ». Ce que le document ici présent ne laisse pas apparaître est qu'une partie du texte explicatif de Mohamed est écrit en lettres stylisées (il s'agit de la phrase *ça représente Memed en force au lever du soleil et toute ma « Técycy »*). Mohamed ne décrit pas la logique qu'il a suivie pour réaliser son tag, il tente d'expliquer ce qu'il a voulu exprimer. Lui-même me dit, pendant ce travail, qu'il ne parviendra pas à être plus clair que son dessin. « Memed », c'est son surnom de « lascar », « Memed en force » ou « ma técy » sont des expressions issues du code langagier du Boulevard de Metz, auquel il réaffirme son appartenance.

Kévin construit, tandis que Mohamed exprime, mais le travail reste ouvert et possible car c'est à des difficultés de langage qu'ils sont confrontés : quel est le mot qui convient pour décrire, pour expliquer ou pour dire ?

Le travail de Samia se pose sur un plan légèrement différent. Dans la première version de son travail, elle m'expliquait simplement, à l'oral, qu'un tag était un prénom écrit en verlan, ou un surnom. Mais comme je lui faisais remarquer qu'elle proposait plusieurs écritures différentes de son nom et de son surnom, elle en est venue à m'expliquer qu'on pouvait en varier le trait selon l'humeur. C'est de cette brève discussion qu'est sorti le travail représenté sur le document 4. Samia montre mais ne donne pas d'explications. La feuille qu'elle m'a rendue m'a surprise : autant la première partie est structurée, claire et s'adresse même ouvertement à un

interlocuteur, autant la deuxième partie est une sorte de défouloir, de terrain sauvage, où se mêlent plusieurs écritures de son prénom, puis les prénoms de Nabil, Nadia, Cyril et Kévin écrits normalement et en verlan ainsi que quelques éléments du tag de Mohamed... Est-ce l'histoire de dire que « Si tu es en classe, ton tag sera comme ça... ou comme ça... », objet de travail ou graffiti clandestin... A moi de démêler, elle ne m'en dira jamais plus ! Cela dit, son travail me semble assez proche de celui de Mohamed, du moins dans l'approche. Et le texte qu'elle produira à l'issue de l'étape suivante, laissera clairement apparaître à quel point le statut identitaire du tag est pour elle essentiel et incontournable.

J'avais dessein d'en rester là, et de ne pas poursuivre plus loin ce travail, par crainte d'une dérive, sentant le sujet tout de même un peu délicat. Il me semblait que le travail avait atteint une sorte de limite et qu'à moins d'aller vers la réalisation d'un « petit manuel du tagueur », ce à quoi la classe n'était pas disposée, il aurait vite perdu de son intérêt et de sa légitimité. L'activité avait suscité un intérêt plus ou moins vif selon les différentes personnalités de la classe et je savais que ceux qui l'avaient le plus investie ne m'auraient pas pardonné de m'immiscer davantage dans leur monde. La nécessité de toujours garder une limite claire entre le monde de la rue et celui de la classe, ou le mien, a été mon principal souci pendant tout ce travail et je dirais même qu'elle en a été le principal enjeu. Sans cette limite, rien n'était possible. Bien que de part et d'autre une sorte de goût du risque, une méfiance et une confiance mutuelle aient permis de donner jour à un travail riche et passionnant, il m'a fallu sans cesse veiller à ce que l'espace de travail se définisse autour de la rencontre d'éléments issus de mondes fondamentalement différents et, surtout, dont la différence ne serait en aucun cas remise en cause. Il ne s'agissait pas d'un « cours de tags », je ne cherchais pas à faire comme si « le tag » était une forme d'expression prise en compte par l'école au même titre qu'une étude de texte ou que la rédaction d'un poème, je ne cherchais pas non plus à me l'approprier. Notre terrain d'entente se situait au niveau de l'écriture ou du commentaire oral et il n'était pas question d'en dévier. Cette limite, ce sont les élèves eux-mêmes et particulièrement Mohamed, dont il sera beaucoup question dans les pages qui suivent, qui l'ont le plus revendiquée. Je dirais même que c'étaient essentiellement eux qui en définissaient les contours selon le mode d'implication qu'ils avaient dans le travail, la présence de tous ces tags entre les murs de la classe et leur statut devenant presque emblématique du statut de l'élève. A moi ensuite de sentir cette limite et de la respecter.

A l'issue en effet de cette séance de travail, Mohamed et Kévin, qui, très contents d'eux, avaient terminé en réalisant leur tag en grand sur une feuille blanche, de la manière la plus soignée possible, me demandent l'autorisation de les afficher sur les murs de ma salle (déjà fournis en travaux d'élèves divers et variés). J'accepte, la revendication de ces tags comme « travaux d'élèves » me paraissant justifiée : les deux tags avaient en effet atteint un degré d'élaboration que je ne leur avais jamais connu jusqu'alors et je voyais dans ce geste la reconnaissance et l'acceptation du travail qui avait été accompli durant les séances précédentes. Là dessus Mohamed ajoute : « Vous avez d'autres cours dans cette salle ? » et je lui réponds que oui, c'est ma salle attirée et que j'y reçois donc toutes mes classes.

« Vous nous direz alors ! » ; « Quoi ? » ; « Ce qu’ont dit les autres élèves, lequel ils ont préféré... » Une fois remise de ma surprise et de mon amusement, je leur promets d’essayer de m’acquitter au mieux de ma nouvelle mission. Et de fait, la nouvelle dut circuler très vite, car toute la journée, les interours ne furent qu’un long défilé d’élèves, dont la plupart m’étaient d’ailleurs inconnus, venus admirer les tags de Mohamed et de Kévin et échanger leurs impressions.

En vérité, c’est cet affichage qui m’a fait prendre conscience de la valeur fortement identitaire de ces productions. Ces deux dessins accrochés sur les murs de ma classe ont ouvert un espace de parole et un espace de fierté. Il n’était plus question que du « beau travail » de Kévin et de Mohamed, et j’avais d’ailleurs régulièrement l’occasion d’assister aux débats de leurs deux petits frères, tous deux élèves d’une classe de sixième que j’avais en français, qui ne se lassaient pas de vanter les mérites de leurs aînés respectifs. Toutes ces micro-discussions, liées à un phénomène dont je me sentais vaguement dépositaire sans toutefois le maîtriser, associées à la transformation, le temps de quelques séances, de Kévin et de Mohamed en élèves modèles, m’ont plongée dans des abîmes de perplexité.

C’est finalement Mohamed qui m’a fourni l’explication de tout cela de manière extrêmement forte et significative... un jour où il était très en colère : je ne me souviens plus de ce qui avait déclenché cette colère. Il s’agissait d’un incident extérieur à mon cours, un conflit qui, en tout cas, l’avait remonté contre toute l’institution. Je l’avais vu entrer en classe dans un état qui ne présageait rien de bon et effectivement, il m’avait été absolument impossible d’obtenir quoi que ce soit de lui de toute l’heure : il marchait à travers la classe, en menaçant la terre entière et les professeurs du collège en particulier, bousculant les autres, renversant les chaises, bref, semant dans la classe une pagaille assez terrible. Toute tentative de conciliation restant vaine, je me bornai à lui dire que j’avais bien reçu son message et constaté son état mais que j’allais quand même travailler avec le reste de la classe (je précise qu’à ce moment nous avions quitté le travail sur les tags pour passer à autre chose). Cette situation dura un bon moment jusqu’à ce que, toujours enfermé dans sa colère, Mohamed se retrouve face à son tag, accroché au mur de la classe. Là, il s’écrie : « Et ça ! Qu’est-ce que ça fout là ! ». Il s’approche de la feuille comme pour l’arracher mais au dernier moment retient son geste, me regarde qui l’observe, et se dirige vers le tableau. C’est alors qu’il dessine à la craie un gigantesque tag « Memed », copie plus ou moins fidèle de celui accroché au mur en l’accompagnant d’un « Nique tou ». J’interviens : « tout T.O.U.T., Mohamed ». Il me gratifie d’un regard noir mais corrige néanmoins sa faute avec beaucoup de dignité et revient parmi nous. L’incident est clos. Le tag au mur ne résistera cependant pas à la deuxième grande colère de Mohamed qui éclatera au lendemain d’un conseil de classe l’ayant gratifié d’un « blâme »... Il mettra même plusieurs semaines avant de revenir sur le mur, plus ou moins reconstitué. Et c’est effectivement un Mohamed assez déchiré que j’aurai alors en classe, jusqu’à la fin de l’année...

La deuxième étape du travail sur les tags, que je vais décrire maintenant a eu lieu bien avant l’épisode de la deuxième colère de Mohamed. Si j’ai pris le temps de relater celle-ci préalablement c’est qu’elle s’inscrivait dans la continuité de ma réflexion sur le problème du statut du tag, reflet du statut de l’élève dans la classe, le

tag comme image d'un terrain d'entente, espace ouvert à l'écriture, à l'échange, puis comme image-symbole d'un travail réussi, d'une reconnaissance, et enfin comme symbole identitaire, image de soi... Le travail qui suit est traversé par les mêmes problématiques, mais, recentrées autour d'un travail d'écriture plus complexe, elles surgissent de façon plus distancée.

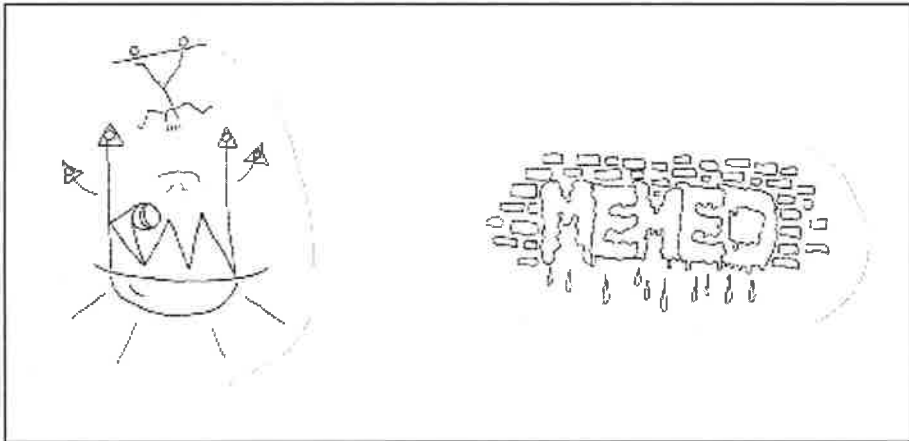
Je n'avais donc pas, une fois le premier travail terminé, l'intention d'aller plus loin. Mais il se trouve que les événements en ont un peu décidé autrement : à la fin d'une séance de travail je constate qu'un groupe d'élève a abandonné l'activité proposée pour se consacrer à une discussion très animée, centrée autour de Kévin et de Mohamed, ou plus précisément autour des deux tags que Kévin et Mohamed viennent de redessiner sur leurs feuilles. Au cœur du débat, la question d'établir une fois pour toutes lequel des deux tags l'emporte sur l'autre... Lorsque les élèves s'aperçoivent que je les observe, la discussion s'amplifie et tourne presque à la joute oratoire. C'est, de Mohamed et de Kévin, à qui « tchatchera » le mieux. Voyant s'accroître leur enthousiasme et celui de la classe, je décide, l'heure de cours touchant à sa fin, de donner une tournure plus officielle à tout cela et annonce donc que j'organiserai le lendemain un concours de tag entre Mohamed et Kévin, en bonne et due forme et avec argumentation à l'appui. Je n'avais pas la moindre idée de où tout cela pourrait bien me mener, mais je n'étais de toute façon plus à une extravagance près dans cette classe...

Voici comment s'est déroulée la séance dite du « concours de tag » et ce à quoi elle a donné lieu :

- Je donne à Kévin et Mohamed 10 minutes, une moitié de tableau et des craies de couleur pour reproduire leur tag du mieux qu'ils peuvent.
- Pendant que les deux protagonistes dessinent, je demande aux autres élèves de la classe de préparer des fiches d'évaluation sur lesquelles ils devront, pour chacun des deux tags, noter leurs remarques positives, leurs remarques négatives et enfin les questions qu'ils souhaitent poser aux artistes.
- Lorsque les tags sont prêts, j'invite l'assistance à faire part aux artistes de ses remarques et de ses questions.
(cette première étape apparaît dans mon compte-rendu sous l'intitulé « opinion de la classe »)
- Vient ensuite un temps pendant lequel Kévin et Mohamed bénéficient successivement de 5 à 10 minutes pour argumenter. Je précise, dans ma consigne, qu'ils n'ont en aucun cas le droit d'intervenir lorsque l'autre a la parole. Je précise également qu'il s'agit bien de défendre son propre tag et non de dénigrer celui de l'autre. L'intervention doit prendre en compte les questions et remarques qui ont été faites par la classe.
(c'est l'étape que j'ai intitulée « l'argumentation des artistes » dans mon compte-rendu)
- Je donne maintenant l'autorisation à Mohamed et Kévin de s'interroger mutuellement. Le principe est celui des questions-réponses. C'est cette partie, intitulée « le duel » que je présente de façon dialoguée et divisée en trois « manches » dans mon compte-rendu. La division en manches intervient pour essayer de retranscrire la dynamique de la discussion.

Pendant tout ce travail, mon rôle s'est borné à passer les consignes et surtout à prendre en note la totalité de ce qui était échangé à l'oral. Les paroles attribuées à Mohamed et Kévin dans mon compte-rendu sont leurs propres phrases que j'ai tenté de saisir au vol en restant le plus fidèle possible. La partie du compte-rendu intitulée « l'opinion de la classe » est écrite à partir des grilles d'évaluation des élèves mais également de quelques remarques que j'ai relevées à l'oral. J'ai également essayé de reproduire de la façon la plus fidèle possible les deux tags qui étaient dessinés au tableau :

Document n° 5



Avant d'introduire mon compte-rendu, qui est également le document que j'ai remis le lendemain à la classe et qui a servi de nouvelle base de travail, j'ai tenu à faire figurer une des grilles d'évaluation écrite d'un groupe d'élèves, qui me semble rendre compte de façon plus fidèle de la manière dont s'est déroulée la séance. Les élèves ont dans l'ensemble respecté mes consignes, mais la nécessité de formuler leurs questions ou leurs remarques leur a posé une réelle difficulté. De même, certaines grilles, comme c'est le cas de celle qui figure ci-dessous (document 6), font état d'un vigoureux parti pris pour ou contre l'un des deux tags, ce dont ne rend absolument pas compte mon compte-rendu dans la mesure où la classe n'a pas pris parti de manière collective. Face à la difficulté, les uns se retranchent derrière la rigolade, ou utilisent des sortes d'expressions qui sont presque non verbales : « ça pue » ; « ça donne » ou « trop bien » relatent davantage une réaction émotive ou une impulsion qu'elles font état d'un jugement critique. De même, le mot « bien » est utilisé trois fois sans que l'on puisse réellement se faire une idée précise de ce qu'il désigne. *Les couleurs sont bien placées, ça donne bien avec le mur ou j'aime bien les couleurs autour du tag* renvoient à des impressions que les élèves ont du mal à expliciter. Dans un autre registre, certains élèves, face à la difficulté, se censurent. C'est le même élève qui a barré les deux questions au bas de la page, que j'ai

retranscrites pour en faciliter la lecture. Il s'agit pourtant des deux questions qui lui sont venues d'emblée en regardant les deux tags. Il n'a pourtant jamais accepté de les poser à l'oral.

Voici donc le compte-rendu que j'ai remis le lendemain à la classe :

CONCOURS DE TAGS PAR MOHAMED EL HILALI ET KEVIN LEPROVOST

L'OPINION DE LA CLASSE

KEVIN

*Bonne idée quand on retourne le tag
Le tag donne mieux avec des flèches*

*Il faut de la couleur
Il fait tout le temps le même
Qu'est-ce que c'est la barre au dessus du nom*

Les formes sont belles : on est pas tous capables de faire ça.

MOHAMED

Il change souvent de style

Il fait des formes bien

*Les couleurs sont bien placées
Cela donne bien avec le mur
J'aime bien les couleurs autour du tag*

Pourquoi les lettres pleurent-elles ?

L'ARGUMENTATION DES ARTISTES

KEVIN

*Le sien est trop original. On en voit partout
Le mien est unique. Pas Deux comme ça
Il y a du relief
Cela vient de la rue : c'est représenté avec le skate
Ses briques n'ont même pas de ciment
Le mien c'est Mozart
C'est signé Picasso*

MOHAMED

Le mien fait plus complet

Il y a de l'imagination. Plusieurs couleurs

Il y a des formes

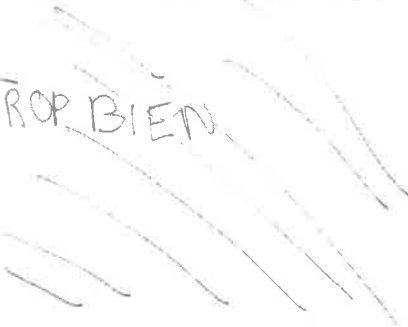
Il faut avoir de l'imagination

C'est l'art de la rue

Il est de ma main

C'est signé Memed

Document n° 6

| | |
|--|---|
| <p>KEVIN</p> <p>(+) <u>il faut le la couleurs</u></p> <p>Comme ça quand on retourne le tag Le tag donne mieux avec les flèches Ton dessin est Nuel SA</p> <p>PUE</p> | <p>MO HAMED</p> <p>Il change souvent de style Il fais des forme bien Les couleurs sont bien placés ça donne bien avec le mur Surtout bien les couleurs autour du tag.</p> <p>BIEN</p> |
| <p>(-) il faut s'attendre le même → pas la peine de continuer, il est</p> <p>Trop con ton dessin il est Nuel est SA</p> <p>PUE</p> | <p>TROP BIEN</p>  |
| <p>Pourquoi tu fais le même?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>↳ qu'est ce que c'est la forme ou dessin de la son?</p> | <p>_____ ?</p> <p>↑ Pourquoi les lettres pleines?</p> |

DUEL*Première manche*

Kévin : Pourquoi tu ne l'as pas fait que sur une seule brique ?

Mohamed : Parce que ce serait trop petit. Et ça se fait sur un mur entier. Et toi, on ne peut pas retourner le dessin sur un mur !

Kévin : Plus tard il sera connu de partout. Il y a un dessin entre les deux. Le type sur le skate c'est pour faire beau.

Mohamed : Oui mais les gens, comment ils savent qu'on peut le retourner ?

Kévin : Il y a des flèches pour l'indiquer.

(...)

Deuxième manche

Kévin : Pourquoi il y a des gouttes ?

Mohamed : C'est l'imagination ; c'est le gluant... le gluant mais net, c'est trop bien fait, et les lettres sont tordues.

Kévin : Tu aurais dû colorier les gouttes

Mohamed : Tu aurais dû mettre plus de couleurs

Kévin : Là on n'avait pas tous les mêmes moyens. Tu avais une craie rouge...

Mohamed : Ah... Armes égales : on s'est débrouillé ! Je me suis débrouillé pour l'avoir !

(...)

Troisième manche

Mohamed : Le mien a plus d'imagination. Pourquoi est-ce que tu fais tout le temps le même ?

Kévin : Ce n'est pas vrai... cette fois il y a les finitions, j'ai ajouté le bonhomme ! Et puis... comment va-t-on reconnaître que c'est le mien si je change ? On n'a qu'une signature ! C'est comme quand tu vas à la banque : si tu changes à chaque fois ta façon de signer on ne te reconnaît jamais...

Ce qui me frappe dans le travail et les propos de Kévin et de Mohamed c'est avant tout le fait qu'ils se situent sur un plan tellement différent. Je retrouve là les mêmes écarts que j'avais constatés lors de la première séance de travail : autant Kévin parvient à se détacher de son tag, à s'en servir pour construire une intervention orale qui ait de l'allure (et elle en avait au reste), autant Mohamed garde un lien très émotionnel au sien. Parler lui est difficile. Il cherche ses mots, tourne... Kévin frappe l'auditoire par son brio, Mohamed le touche par sa sincérité. Chez lui, les mots de « formes » et « imagination » qui reviennent souvent ont quelque chose à voir avec l'émotion. Il me semble qu'il ne cesse depuis le début de nous expliquer que pour réaliser un tag il faut avoir quelque chose à dire, mais lui-même ne parvient pas à mettre des mots sur ce qu'il cherche à exprimer. Cela lui vient sous forme de colères, de gestes qui bien souvent le dépassent, parce qu'il ne parvient pas facilement à verbaliser. Je réalise alors à quel point ma première consigne a dû le mettre en difficulté, l'écrivain demandant un mouvement de distanciation encore bien plus important que celui que requiert une intervention orale. Il me revient d'ailleurs que Mohamed est un élève qui, pour parvenir à écrire, avait absolument

besoin d'un temps pendant lequel il m'expliquait oralement ce qu'il avait l'intention de marquer sur sa feuille, quelle que soit la consigne d'écriture. C'est donc de lui, fondamentalement, qu'il se retrouve à parler lorsqu'il cherche à nous expliquer de quoi son tag est fait. L'idée de considérer ce tag comme objet d'étude, ou prétexte à développer une argumentation ne le traverse pas un instant. Kévin, par contre, se situe d'emblée dans le langage, ce qui va bien avec ce côté à la fois esthétique et pensé de son travail.

Mais sur ce sujet, rien ne pourra être plus clair que la parole des élèves eux-mêmes : Kévin dit de son tag *cela vient de la rue, c'est représenté avec le skate*, Mohamed dit *c'est l'art de la rue*. Et effectivement le tag de Kévin trouve ses sources dans la rue mais n'y appartient plus. Il faut le détail du skate pour que cette idée figure, elle n'est pas portée par le tag en lui-même (ce détail du skate n'est d'ailleurs apparu dans le dessin de Kévin qu'à l'occasion de ce concours, au même titre que ce qu'il appelle *les finitions*. C'est Mohamed qui le lui fait remarquer en posant le problème du retournement du dessin (le tag de Kévin est en effet prévu pour être retourné – d'où les flèches – d'un côté on lit le prénom Kévin, de l'autre on devine le visage d'un bonhomme). Or une feuille se retourne, un mur non. Or le tag est pour Mohamed inséparable du mur, au point qu'il en reproduit les briques sur sa feuille ou sur le tableau. Ce que reproche précisément Mohamed à Kévin est cette distance qu'il met entre son tag et lui. Kévin le considère, il le dit lui-même, comme une « signature », une forme bien définie, un ensemble de traits qui disent « c'est Kévin qui nous a faits », mais Kévin est absent maintenant. Les formes du tag de Mohamed ne cessent de changer. Un jour les lettres sont pointues, un jour elles sont tordues, « elles pleurent », un autre jour ce sera le tag « Memed en force... ». On a pourtant jamais aucun doute sur l'identité de l'auteur... C'est d'ailleurs en réaction au trait de Kévin *le mien c'est Mozart, c'est signé Picasso* que Mohamed dit *il est de ma main, c'est signé Memed*. J'ai placé ces deux phrases en vis à vis dans mon compte rendu parce qu'elles se sont enchaînées à l'oral, (seule entorse de Mohamed à la règle de ne pas interrompre le discours de l'autre !), mais aussi parce qu'elles me semblent ainsi exprimer de façon très forte la problématique que j'ai cherché à cerner durant ces dernières lignes. Je tiens à signaler que je n'ai à aucun moment par la suite cherché à mentionner toutes ces questions dans le travail que j'ai mené avec la classe. Il s'agit de réflexions que je fais après-coup et qui, me semble-t-il, n'auraient de toute façon pas trouvé leur place dans une salle de classe. Par contre, je m'étonne toujours de constater, au travers des écrits issus du travail de reprise de compte rendu que j'ai demandé aux élèves, de voir à quel point ceux-ci ont pu être sensibles et réagir à la problématique identitaire qui a traversé la séance, au-delà de l'aspect formel que j'essayais de donner à tout ce déballage, en le recentrant autour de l'argumentation.

Le compte rendu était en effet accompagné de consignes d'exercices visant à orienter le travail de la classe autour de l'argumentation. Mon idée était de tenter d'aider les élèves à affiner leurs remarques, à préciser leur propos, mais aussi sans doute de les amener à reconsidérer la séance dite du « concours » de manière plus détachée et objective. Une fois les paroles relevées et mises à plat, il s'agissait d'en décortiquer les formes et le contenu. Je souhaitais en effet (pour en finir ?) que les

élèves déplacent leur attention du tag lui-même au discours qui l'accompagnait, en considérant celui-ci comme une sorte de plaidoirie, dont la question serait de savoir si elle pourrait ou non convaincre, dans quelle mesure elle pourrait s'améliorer.

Voici le texte des consignes :

L'OPINION DE LA CLASSE

– Voici trois remarques qui ont été faites par la classe :

« *Le tag donne mieux avec des flèches* »

« *Il fait des formes bien* »

« *Ça donne bien avec le mur* »

Développez chacune de ces expressions de façon à les rendre plus précises.

– Transformez l'expression suivante en phrase complète :

« *Bonne idée quand on retourne le tag* »

L'ARGUMENTATION DES ARTISTES

Argument : lorsque l'on veut faire passer une idée, on utilise des arguments pour convaincre.

– Faites la liste des arguments de Kévin puis celle des arguments de Mohamed.

– Choisissez un argument qui vous semble bien trouvé et expliquez votre choix.

– Choisissez un argument qui vous paraît médiocre et expliquez votre choix.

LE DUEL

Pour chacune des manches, dites qui, selon vous, l'a emporté.

Argumentez !

Le premier exercice, qui porte sur l'explicitation de formules dont le sens restait trop vague a souvent été considéré par les élèves comme un exercice de reformulation : ils ont réécrit la formule, souvent en changeant un mot de façon à se rapprocher d'un type de langage plus soutenu, mais sans en éclaircir le sens.

Ainsi l'expression *le tag donne mieux avec des flèches* devient *le tag est mieux avec des flèches* (Cyril) ou *Le tag rend beaucoup mieux avec les flèches* (Sébastien).

L'expression *il fait des formes bien* devient *les formes sont bien* (Cyril), *il fait de bonnes formes* (Sébastien). L'expression *ça donne bien avec le mur* devient *c'est bien avec le mur* (Cyril), *avec le mur le tag ressort mieux* (Sébastien), ce qui est déjà plus précis. L'expression *Bonne idée quand on retourne le tag* devient *le tag est magnifique quand on le retourne* (Cyril), *il est évident que le tag retourné est une bonne idée* (Sébastien).

La réappropriation du sens de ces expressions leur est difficile. Et je constate d'ailleurs souvent dans cette classe que l'écrit génère facilement deux types de textes très différents : soit une parole forte mais brute, sans syntaxe, très « orale », soit un assemblage de phrases bien formées mais vides ou qui ont en tout cas perdu le sens qu'elles avaient dans leur forme première. Le seul élève, à ce stade du travail, à parvenir à relativement associer un travail sur le sens et la forme de ce qu'il écrit est Kévin : *cela fait plus créatif ; il est bien dessiné ; le décor derrière donne*

bien avec le tag ; c'est une bonne idée car dans tous les sens il représente quelque chose.

Le travail suivant sur les arguments a donné à peu près les mêmes types de résultats. Les élèves ont généralement recopié la liste des arguments sans les commenter et se sont bornés à indiquer « Kévin a remporté la première manche » ou « Mohamed a remporté la première manche ». Je pense qu'à la difficulté de ce travail, liée au passage à l'écrit, commençait également à s'ajouter un phénomène de lassitude, qui ne m'a pas vraiment surpris dans la mesure où ce travail sur les tags est ce que j'ai parvenu à mener de plus long dans cette classe.

Deux élèves cependant, Nadia et Samia, ont investi cette activité d'écriture de manière très forte, elles qui étaient plutôt restées en retrait pendant toute la séance orale dite du « concours ». Elles ont écrit ce texte :

CONCOURS DE TAGS : COMMENTAIRE

- *KEVIN : Le sien est unique. Il dit qu'il n'y en a pas deux comme son tag. Cela vient de la rue. C'est représenté.*
- *MOHAMED : le sien fait plus complet. Il dit qu'il a de l'imagination et qu'il est plus voyant. C'est le style, la couleur, la forme, l'imagination. Il représente quelque chose de l'art de la rue.*
- *En fait, Kévin n'aurait pas dû dire « le mien, c'est Mozart, c'est signé Picasso » parce qu'au début il explique que c'est de lui même, fait par lui, et ensuite il dit que c'est signé Picasso. C'est plus à lui qu'on s'intéresse, mais plutôt à Picasso, celui qui l'a fait. Il aurait dû mieux l'expliquer. Il aurait dû dire « le mien c'est comme Mozart. Les gens, quand ils vont le voir, vont croire que c'est signé Picasso, mais quand ils vont voir que c'est signé de mon nom, Kévin, ils vont s'intéresser à moi. Ils vont dire celui-là, il a beaucoup de talent, d'autant plus que j'ai de l'expérience. »*
On s'intéresse à ce qu'il dit. C'est plutôt bien expliqué.
Pour Mohamed, c'est clair : il défend son tag. Son défaut c'est qu'il n'a pas cherché à comparer son tag à celui de Kévin. Il n'a pas cherché à discuter. Il a dit ce qu'il avait à dire mais pas assez pour se défendre. Il n'y a pas assez de justification.

A nouveau je suis frappée de constater que c'est autour de la question de l'identité que se construit leur intervention. La phrase de Kévin « le mien c'est Mozart, c'est signé Picasso » est sans doute celle qui a le plus suscité de réactions et de discussions dans la classe. Beaucoup d'élèves lui ont reproché cette formule et lui ont demandé de se justifier, comme si le fait qu'il puisse laisser son tag renvoyer à un autre nom que le sien était inacceptable. Pourtant Samia et Nadia, qui ont bien perçu l'absence de recul de Mohamed, le lui reprochent également. Alors, pas de distance, trop de distance, où se situer ? La parole aussi, et l'écrit, sans doute ont quelque chose à défendre... En ont-ils fait l'expérience, l'apprentissage ? Je l'espère... mais il aurait fallu encore quelques heures de travail pour que tout cela puisse mûrir, se construire et s'exprimer.

Je terminerai le récit de cette aventure par cela même que les élèves ont réclamé comme devant être le mot de la fin... « Mais madame, franchement, lequel des deux vous préférez, vous ? ». J'avais tout fait pour me tenir respectueusement à l'écart du débat, n'intervenant que sur le cadre, la mise en forme, disons le bon déroulement de la manœuvre... place qui me semblait être la mienne, mais aussi à laquelle les élèves, et tout particulièrement Mohamed, veillaient à ce que je me cantonne scrupuleusement lorsque nous avons amorcé ce travail. Pourtant cette fois, c'étaient eux qui venaient me chercher, et pas moyen de se défilier (je le sais, j'ai essayé !). Il fallait que je dise lequel des deux tags (et non des deux discours) avait ma préférence... autrement dit, donnant donnant, prise de risque pour prise de risque, il faut vous mouiller aussi ! Alors j'ai dit à peu près ceci : « Je n'arrive pas à en préférer un, car je vous ai vus travailler tous les deux et que j'ai été intéressée et touchée par vos deux démarches (silence inédit...). Ce que j'ai envie de dire, c'est que vos tags sont très différents. Celui de Kévin me paraît plus intellectuel, construit, et celui de Mohamed plus chargé d'émotion. Maintenant je pense que si je devais faire un tag, il ressemblerait sans doute plus à celui de Mohamed qu'à celui de Kévin. »

PRODUIRE SES PROPRES DESSINS POUR COMPRENDRE, POUR APPRENDRE

Quand les ponts sont tracés, quand la parole dialogique se fraye ne serait-ce qu'un sentier, la préoccupation du professeur peut se resserrer autour des moyens d'amener ses élèves à interroger la mixité, l'hétérogénéité du langage ; autour de démarches visant à les faire travailler sur l'articulation possible entre deux ou plusieurs formes d'expression ; et en partant de la mixité propre aux élèves, puisqu'ils sont sans cesse en train de faire plusieurs choses à la fois, de dessiner quand il s'agit d'écrire, de faire des graffitis quand on leur demande d'écouter, de se faire des images quand on leur parle de connaissances, de confondre fiction et réalité, à l'infini...

Le travail, cette fois, est mené, avec une classe de 6^{ème}, autour d'un album de Pef, un écrivain dessinateur, un auteur qui produit des mots et des dessins en même temps.

L'album choisi a un titre provocateur pour les élèves : « Moi, j'ai horreur des gosses ! »⁷. Cela nous permettra de travailler sur la relation entre image-texte mais aussi de poser la question du point de vue de l'adulte. En sixième, on fait encore partie des « gosses ». Les élèves ne démentent pas, ils sont résolument dans le camp des enfants, du côté des bêtises, du côté des jeux, de l'ordinateur, de ceux qui font les plus beaux dessins. Ils sont des amoureux peu discrets, les petits billets qui circulent dans la classe, et les « affaires » à régler de toute urgence en témoignent : « M'dame, il raconte à tout le monde que je voudrais sortir avec... ». L'image qu'ils ne comprennent vraiment pas est celle où l'on voit Pef à table et devant lui, trois

7. Pef, *Moi, j'ai horreur des gosses !*, Albin Michel Jeunesse, 1998.

enfants du tiers ou du quart monde qui viennent le déranger dans son confort de civilisé, alors que le texte propose : « Je déteste les gosses parce que je n'arrive pas à les oublier tous ». Là, effectivement, ils ont eu du mal à s'identifier à une petite rwandaise, échappée d'un massacre, ou au petit garçon, sans doute victime d'une mine anti-personnel et qui est planté sur sa béquille, avec une jambe en moins. A part cette image, ils se retrouvent bien dans un type de relation complexe à l'adulte. Comme le dira Sylvestre dans son bilan du travail sur Pef : (...) *ça décrit les relations dures entre les enfants et les adultes, parce que c'est comme ça entre les enfants et les adultes.*

En apprenant à s'interroger sur le rapport texte-image, on se pose aussi ces questions-là :

Qui peut dire une chose pareille ? Dans quelles conditions et dans quelles situations ? Faut-il croire celui qui dit cela ? Peut-on dire la même chose des adultes ? Quand ? Pourquoi ? Comment ?

Ce travail s'inscrit dans une séquence qui pourrait s'intituler :

Texte-image, écrire-dessiner. Quelles relations possibles ? Quelles différences ? Qu'apporte leur rencontre à l'acte même de lire et de comprendre ?

Pour commencer, et parce que le travail pédagogique ne se construit jamais dans le vide, je rappellerai deux démarches, déjà décrites dans la revue, et qui ont servi de lanceurs à ce travail sur l'album de Pef.

DEUX ESQUISSES COMME GUIDES

La première s'est faite à partir de la rencontre entre Marie-Aude Murail et Cabu dans la nouvelle *C'est mieux d'être bleu*, elle-même extraite du livre *En voilà des histoires !* publié dans la collection Petit Point Seuil⁸. L'étude de la nouvelle, à travers les images d'abord, puis avec le texte tronqué de sa fin, révèle aux élèves les différences essentielles entre les dessins et le texte. Si l'observation des dessins permet de repérer des constantes entre des contraires comme *petit* et *grand*, elle ne permet pas de trouver une histoire qui puisse correspondre. Ce sont des questions qui se posent. Les élèves penchent pour une histoire avec des métamorphoses, donc plutôt un conte avec du merveilleux, mais les situations les gênent : une caravane, un plat de spaghetti, des enfants avec des cartables, tout cela les ramène à des situations de la vie ordinaire. Les dessins de Cabu disent autre chose que le texte, ils parlent autrement, ils font autre chose que raconter une histoire : lorsque les élèves ont à repérer dans le textes les passages qui ont pu inspirer Cabu, ils comprennent que Marie-Aude Murail n'a jamais parlé dans son histoire de garçons aux bras démesurés, ni même d'un homme qui vient tailler les arbres dans la cour de récréation, et ils sont contraints d'expliquer, de « mettre en mots » l'écart qu'il y a entre texte et dessins : les bras immenses en forme de cœur représentent bien l'amour des garçons pour leur papa ; sentiment qui se cache derrière le

8. Voir *Recherches*, n° 22, « Parler », et l'article intitulé : « Le partage des mots : parler en terrain connu et défricher des terrains d'entente ».

renchérissement en termes quantitatifs d'Avoir, de chiffres, de longueur. Celui qui coupe les branches d'arbres les coupe peut-être pour mieux laisser pousser les bras des enfants, etc.

La deuxième démarche est celle des « traces de lecture »⁹. Les élèves, en matérialisant leur statut de lecteur et leur façon d'écouter, retrouve le plaisir de dessiner, quand il n'est plus interdit ; comment le dessin est « trace » du texte, « pense-bête » ou mémoire ; comment il convoque le langage. Je leur rappelle toujours : je ne suis pas professeur de dessins, c'est ce que disent vos dessins et ce que vous en dites qui m'intéresse, comment « ça » parle.

Pendant cette séquence sur l'image, essentiellement centrée sur Pef, une pause de lecture orale du professeur, un samedi matin, a permis de réactiver le geste des « traces » de lecture, avec l'un des décalogues de Christopher Donner, *Tu ne te feras aucune image*, (Hachette, Côté Court) ; un des dix commandements qui met en garde contre les images trop humaines que l'on pourrait se faire d'un dieu abstrait et conceptuel. C'est ce qui induira sans doute le mépris récurrent, à chaque époque, pour les images, l'art primitif, l'art naïf... Mais ceci est un autre problème.

La quatrième de couverture de ce livre semble poser, en les croisant, des problématiques qui concernent à la fois l'image (ou les images), les représentations ou les façons de se projeter dans un avenir inconnu et enfin l'action elle-même de « se faire une image » de quelque chose ou de quelqu'un :

« Parfois les parents se font une image précise de ce que devraient être leurs enfants. Et parfois les enfants ne sont pas à la hauteur de cette image. C'est le cas d'Apollinaire. »

Avec perversité, je ne résiste pas à l'envie de traduire :

Parfois les professeurs se font une image précise de ce que devraient être leurs élèves. Et parfois les élèves ne sont pas à la hauteur de cette image. C'est le cas de pratiquement tous les élèves, en tout cas de tous ceux qu'on appelle les perturbateurs, les « faibles », les « nuls » ou les « tas de boue » !...

Entre l'enfant rêvé, idéal, et l'enfant réel, entre l'élève virtuel et l'élève réel, les ribambelles en guirlandes de papier se tordent et se déchirent souvent.

Avant de commencer la lecture, le professeur distribue une feuille de papier blanc avec une consigne :

Tu vas entendre une histoire de Christophe Donner, dont le titre est : *Tu ne te feras aucune image*.

Apparemment, cette histoire n'a pas de rapport avec les images. Et pourtant...

Il s'agit d'écouter en prenant des « traces » de cette lecture comme tu as appris à le faire, mais, cette fois-ci, *tu t'occuperas uniquement des passages qui, selon toi, ont un rapport avec l'image ou les images*.

Comme tu sais le faire, tu essaieras de repérer ces passages (comme tu le peux et comme tu les comprends) et de relever mots, phrases ou dessins qui leur correspondent. Tu auras du

9. Voir *Recherches*, n° 30, « Parler des textes » et l'article « Lire et parler des textes : parole prescrite/parole réelle – textes muets/textes bavards ». Voir aussi *Recherches*, n° 33, « Oral », et l'article de Denis Fabé, « Parce que mon beau-père est CRS... ou comment faire parler des textes en classe de 6^{ème} ».

temps, à la fin de la lecture, pour revoir tes « traces », expliquer le rapport que tu fais avec ce que tu as repéré et les « images ».

A la fin de la lecture, un tour de table, à l'oral, permet de cerner une première approche du texte. Il s'agit de réfléchir, « traces » de lecture en mains, au sens du titre : Que veut dire ce titre ? Qui pourrait dire cela ? Et à qui pourrait-il le dire ?

Le professeur, sous la dictée des élèves, écrit, reformule et regroupe leurs paroles au tableau. Ce qui a donné, ce jour-là :

Soigner son image, passer à la télévision, être une vedette, c'est ce que fait et voudrait faire le père du narrateur ;

Se faire une image d'une autre vie : c'est ce que le narrateur, Apollinaire n'arrive pas à faire ;

Le texte propose des images, des comparaisons ou des métaphores : exemple : le père chasse son fils comme si c'était une mouche sur un gâteau ; il le regarde comme un « empoté » (dans un pot → qui ne peut donc bouger son corps) ;

Les images pourraient être les pensées du narrateur, Apollinaire. On peut relever tout ce qu'il pense ;

Le père se fait une image de son fils et Apollinaire ne correspond pas à cette image ;

Le père donne une mauvaise image de lui-même ;

Beaucoup de choses dans cette histoire tournent autour de « l'image de soi » : image que l'on donne de soi ou que les autres ont de nous ; bonne/mauvaise ; image que l'on voudrait avoir ; image que l'on se fait des autres ;

Etre « sage comme une image » : cela voudrait-il dire qu'on ne bouge plus, qu'on est un peu comme mort, immobile... ?

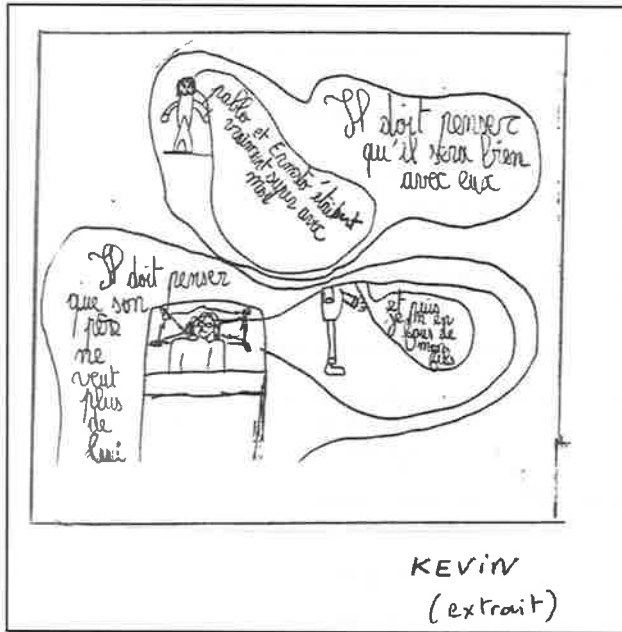
On peut se faire des images et s'apercevoir que la réalité est différente.

Les « traces » recueillies ensuite par le professeur, images et mots, prouvent combien les élèves ont essayé de travailler sur la symbolique du texte :

Kévin qui explique que les images sont les pensées des personnages, propose des bulles qui s'emboîtent les unes dans les autres et qui représentent ce que pense le personnage de l'histoire, mais aussi le commentaire du lecteur, ce que lui-même pense à propos du personnage : « Il doit penser... »

Alice, elle, sur deux pages pleines, a suivi le texte pas à pas. Elle associe les images que se font les personnages (images fausses de la personnalité, image-souvenir de la maman disparue, etc.) aux images réelles dont il est question dans le texte (les images que propose l'écran d'un ordinateur), sans oublier les métaphores et les mots-images que propose le texte (le père chasse son fils comme une mouche sur un gâteau, il le traite d'« empoté » ; le fil de la journée, le filet de pêcheur qui est un prince, le malheur qui frappe, le souffle coupé, ou encore le vent qui emporte les pensées, etc.)

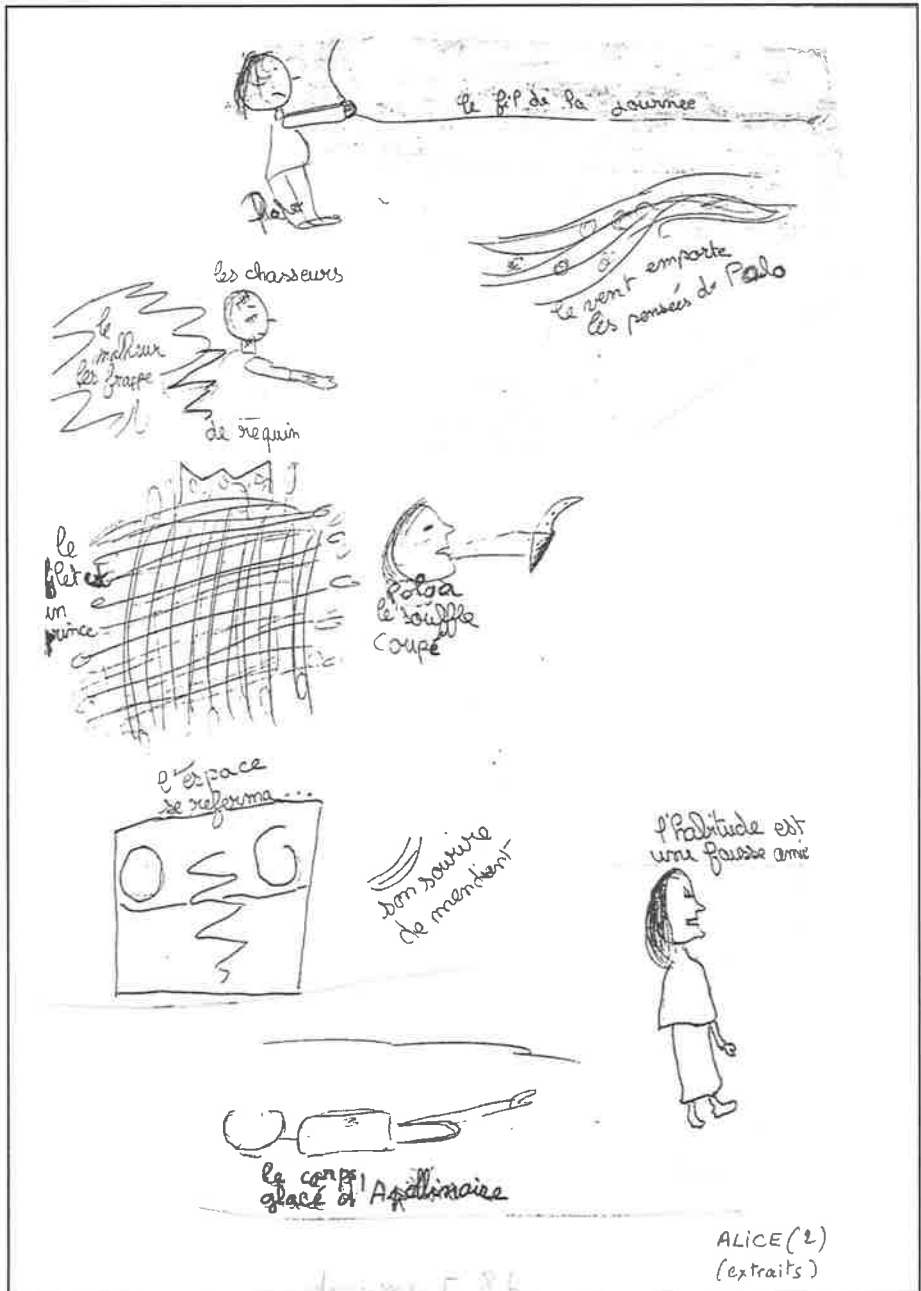
Document n° 7



Document n° 8 a



Document n° 8 b



Les mots relevés vont bien dans le même sens : objets ou sentiments qui composent le décor de l'histoire, adjectifs qui stigmatisent le narrateur, chez Zahia :

Peur ; l'ennui ; travailler mal, punition ; l'hôtel ; jardin tropical ; jungle ; tables sales ; vente d'ordinateurs ; tristesse ; vases ; chaleur ; mou ; gros paresseux.

Je trouve que le titre est en rapport avec l'histoire parce que dans l'histoire il y a plusieurs actes, ex. : l'hôtel, punition... et tout ça, ça nous fait plusieurs images que l'on s'imagine dans notre tête.

Avec tout ce que j'ai entendu, j'ai dû peut-être me tromper. Parce que maintenant je pense que le titre est « tu ne te feras pas d'image »,

- parce que le garçon (Apollinaire) dit qu'il est gros, c'est son image ;
- parce que le père dit qu'Apollinaire est gros, c'est l'image que le père a de lui ;
- le père veut passer à la télé pour montrer son image ;
- mais si on regarde ceux qui ont adopté Apollinaire, ils sont bien, même s'ils sont pauvres.

Pas besoin de se faire une image d'eux ou des autres.

... verbes liés à la vision et au spectacle, chez Fatima :

Je les regarde passer. Je regardais mon père vendre ses ordinateurs. « J'ai plus envie de te voir ». J'ai marché vers la mer. J'ai contemplé la mer. Il faut une image de moi, mais je ne pouvais pas faire cette image. Il y avait deux garçons au-dessus de moi, qui me regardaient. Je n'ai jamais vu un poisson sortir de l'eau. Et nous sommes repartis. Ma photo était punaisée. Mon père voulait passer à la télé. Les hommes se bagarraient entre eux dans la rue. J'étais vraiment attiré, ça se voyait dans mes yeux. Il est venu vers moi, il m'a regardé dans les yeux. Pour sortir le fil, il fallait être trois. On a vu la gueule du requin.

... phrases retenues qui tournent autour de l'image de soi, chez Cécile :

Il a peur de son père (Ne se faire aucune image de son père).

Montagne d'ordinateurs.

Ils revenaient bronzés.

Son père l'appelle Polo, et il n'aime pas ce nom. Sa mère lui avait donné un nom de poète.

Un noir en costume de SPIROU (chauffeur de taxi).

Il a pensé à son père, il ne sait pas pourquoi, il voudrait qu'il ait une autre image de lui.

Il n'avait jamais vu un poisson sortir de l'eau. En revenant, les poissons prenaient une couleur métallique. Une vie sans lecture, ce n'est pas une vie sans pensée.

Est-il possible de vivre une deuxième vie ?

Il s'est demandé ce qu'il allait devenir.

L'ennui a changé.

Son père n'a pas changé.

C'était un prince, ce filet !

Mon père avait raison, je ne suis qu'un bon à rien.

Il a cru qu'il avait vraiment trouvé sa maison.

... pensées de personnages chez Rabab :

Cette histoire parle plutôt de pensées. Apollinaire pense beaucoup.

« Il se fait une image de ce qu'il voulait que je sois ».

L'image devient doucement un territoire à explorer, où le sens ne va pas de soi, un espace de travail où le sens prend toutes sortes de formes en se reflétant dans divers codes langagiers, au gré des lecteurs et des multiples observations.

AUTOUR DE ET AVEC PEF

Le travail sur Pef s'engage à partir du texte « nu », mis à plat et réécrit par le professeur sous la forme d'un « simple » texte :

6^{ème} Français

A votre tour, *vous allez proposer un ou des dessins pour illustrer le texte d'un petit livre.*

Choisissez et soulignez les passages du texte qui vous « inspirent ». Vous les collerez ou les recopierez en-dessous de votre (vos) dessin(s).

Vous n'êtes pas obligés de dessiner vraiment ni de « bien » dessiner.

Comme l'auteur de l'histoire, PEF, est aussi un dessinateur, vous pouvez simplement lui expliquer avec des mots et des indications comment vous voudriez voir ce ou ces dessin(s).

Expliquez-lui bien ce que vous voulez, en lui donnant des exemples.

Moi, j'ai horreur des gosses !

Par Pef

(Albin Michel, Jeunesse)

– Moi, j'ai horreur des gosses ! Parfaitement, j'ai horreur des gosses ! Je les déteste parce qu'ils sont plus jeunes que moi. Et ça, je ne le supporte pas.

Et puis il y en a trop ! Ils font beaucoup trop de bruit en rigolant ! Quand ils me réclament une histoire, ils croient tout ce que je leur raconte !

Ils apprennent à toute vitesse des choses très difficiles. Et, en plus, ils ont encore du temps pour ne rien faire... sauf des bêtises. Mais dès que je leur tape dessus, ils pleurent et ça me rend très malheureux.

Et puis ils dorment trop bien. Ou alors ils ont des peurs ridicules.

Je les déteste aussi parce qu'ils ne sont presque jamais malades. Mais quand ils sont vraiment malades, ils deviennent le centre du monde. C'est pas comme pour moi !

J'ai horreur des gosses, ils voient des choses que je ne vois plus !

Je déteste particulièrement ceux qui ne font que manger leur maman, et les gosses qui deviennent des mamans beaucoup trop tôt.

Je les déteste aussi parce qu'ils aiment trop les animaux. Et quand ils s'aiment entre eux, alors là, ils ne sont vraiment pas discrets !

J'ai horreur des gosses parce que je n'arrive pas à les oublier tous. Mais dès qu'on en voit un, on oublie ce qui est vieux. Je déteste ça !

S'ils se mettent à chanter ensemble, je pleure tellement c'est beau. Et je déteste ressembler à un gosse qui pleure. Comme je déteste leur franchise.

Et puis, à ce qu'on dit, ils dessinent mieux que moi. Pour finir, j'ai horreur des gosses, parce que même si je leur dis que je les déteste, ils m'aiment encore plus !

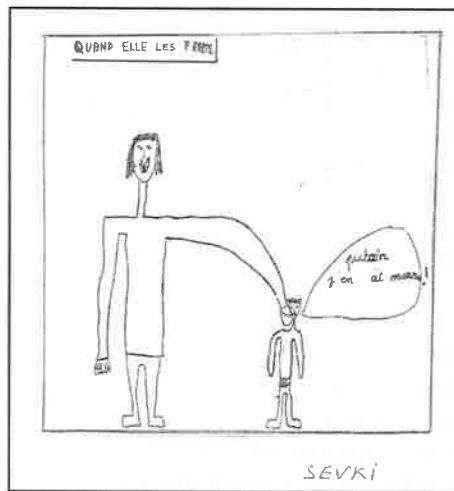
– J'ai horreur de ce Pef !

Le travail se fait en groupes. Ce qui permet aux élèves de choisir leur mode d'organisation : les uns « travaillent » tous ensemble le texte en entier ; les autres

procèdent par prélèvement de phrases ou de passages et se répartissent le travail. Aucun ne retiendra la consigne proposant de s'adresser directement à Pef.

Mais la façon d'organiser le travail désorganise le rythme de la classe : certains qui ont choisi de travailler tout le texte réclament du temps, le temps de lire, de comprendre, de faire des propositions de dessins, souvent avec jubilation, de les éliminer pour en choisir d'autres plus adéquates (voir annexe A). D'autres groupes ou d'autres élèves qui travaillent seuls ont plus vite terminé. Ils ont généralement beaucoup moins analysé le texte, sont restés sur des premières lectures. Je pense au dessin de Sevki : il a choisi, non pas une phrase complète, mais un « morceau » qui lui convient : « Je leur tape dessus ». Il a dessiné un personnage immense, stylisé, qui tape avec une énorme main un tout petit bonhomme. Pef est devenu Prof et s'est féminisée : le sous-titre de l'image est : « Quand elle les frappe ». C'est moi, sans doute ou ce que je représente, l'école, la peur des grands de 3^{ème}, la hantise des punitions, etc. Interrogé récemment sur ce premier dessin, Sevki n'a pas répondu directement mais a affirmé fièrement que depuis cette année, il ne s'était plus jamais fait « bastonner ». Comprend qui peut, mais on pourrait entendre dans cette absence de réponse, en négatif, sa peur d'être battu, en arrivant en 6^{ème}...

Document n° 9



Cette « désorganisation » de la classe créée par la collusion entre deux variables temps, celle du temps de lire et de comprendre et celle de dessiner ce qu'on a compris, contraint le professeur à envisager la poursuite du travail selon deux cas de figures :

Ou le groupe continue son travail sur la « production » d'images sur des moments du texte ou sur le texte entier ;

Ou le travail de production étant terminé, le groupe peut commencer le travail suivant :

6^{ème} Français
Suite du travail sur PEF

Voici les dessins¹⁰ de l'album de Pef. Il s'agit de retrouver l'ordre du texte, de reconstituer l'album en réajustant texte et images. Vous recopierez les phrases du texte où vous le souhaitez, dans l'image. Faites bien attention à recopier exactement, il y aura une note en orthographe.

Ce travail qui semblait au professeur aller de soi révèle au fur et à mesure la difficulté de la tâche, à cause de la polysémie des images. Dans certains groupes, les élèves procèdent en essayant d'accoupler phrase-image, mais très vite ils restent avec des phrases sans images et des images sans phrases ou qui pourraient convenir à plusieurs phrases. Ils « accusent » le professeur d'avoir rajouté des images en plus, les mettent rageusement de côté, pour finir, en relisant leur texte, en ré-observant les images, par trouver des possibilités d'insertion.

De nouvelles fonctions interviennent dans les groupes, celle de « vérificateur d'orthographe » ou de « relecteur » qui compare phrases du texte et phrases recopiées ; celle d'« observateur des images », chargé de faire par écrit l'inventaire de tout ce qui figure sur les images, celles du moins qui posent problème.

Au fil des séances, le travail devient plus précis, plus soigné. Le professeur fait des mises au point, des évaluations intermédiaires en comparant les façons de procéder et les étapes par lesquelles chaque groupe passe. Jimmy découvre « sa » méthode de travail, qu'il vient expliquer devant toute la classe : au lieu d'associer image-phrase, il n'a pas découpé toutes les images – ce qui a entraîné chez les autres un travail parcellaire et « horizontal » : une phrase-une image/une image-une phrase. Jimmy, lui, a regardé les images en observant celles qui pouvaient venir avant ou après. Et il a essayé d'articuler l'ordre vertical des images à celui du texte ; en commençant par la fin, puisqu'il avait su immédiatement trouvé l'image correspondant à la phrase finale (« J'ai horreur de ce Pef ! »). Jimmy découvre ainsi et fait découvrir à la classe la progression textuelle : un texte n'est pas un assemblage plus ou moins arbitraire de phrases, il répond à une logique qui le constitue et le structure. C'est le texte qui impose l'ordre aux images, en réduisant leurs possibilités sémantiques et en les inscrivant les unes par rapport aux autres.

Ce sont de véritables petits albums, souvent coloriés, faits et refaits plusieurs fois, qui sont présentés au professeur à la fin du travail.

Cette étape se devait de prendre en compte les différents dessins des élèves, pour que leurs propositions ne soient pas définitivement balayées par le travail de l'artiste. La suite des consignes a comme objectif de faire travailler les élèves sur l'écart entre texte et images.

Suite du travail sur Pef

- 1) Comparer vos dessins à ceux de Pef
- Quelles remarques faites-vous ?

10. Voir les photocopies des dessins de Pef à la fin de l'article, en annexe B.

Y a-t-il des ressemblances, des différences ? des moments différents qui ont été choisis ? des choses différentes que disent vos images et celles de PEF par rapport au texte ?

– Quelle(s) image(s), selon vous, (une de PEF ou de votre groupe) dit (disent) **plus** ou **autre chose** que le texte ? Montrez bien et expliquez bien l'écart qui existe entre le texte et l'image.

2) Quelle image de PEF préférez-vous ? Essayez d'expliquer pourquoi.

L'observation du texte, du point de vue de la langue, vise à faire apparaître l'existence, timide, d'autres points de vue que celui de Pef ; notamment par l'intermédiaire du pronom neutre « on » qui semble désigner cet adulte que Pef ne souhaite pas être.

3) « Dans le texte de PEF, « J'ai horreur des gosses ! », souligne dans le texte, d'une couleur : – tous les petits mots qui désignent PEF (comme « J' » quand il dit « J'ai horreur des gosses ») ;

– d'une autre couleur, tous les petits mots qui désignent les « gosses » (comme « ils » dans « parce qu'ils sont plus jeunes que moi ») ;

– Le texte parle d'autres personnes (autres que de PEF et des gosses). Cherche bien dans le texte quel petit mot les désigne. Souligne-le en utilisant une troisième couleur.

Quant à la dernière consigne, elle pourrait représenter une sorte d'évaluation du travail sur le point de vue :

4) « J'ai horreur de ce PEF » fait dire PEF à un enfant à la fin de l'album. Essaie de continuer et de *faire une page de plus* à cet album (image+texte), où tu continuerais à développer le point de vue de l'enfant sur PEF : J'ai horreur de ce PEF, parce que...

Les moments importants de ce travail jalonnent les parcours des élèves, individuellement et en groupe :

Alice m'interroge un jour :

– Mais pourquoi Pef n'a pas fait de dessin pour « Je déteste ressembler à un gosse qui pleure » ?

Elle-même a longuement réfléchi avec son groupe et toutes les quatre ont fini par se mettre d'accord pour faire un dessin où Pef se regarde dans un miroir.

Je ne réponds pas et elle reprend les images une par une en me montrant qu'il s'est dessiné à chaque fois... sauf sur quelques images. Elle finit par me dire :

– Eh oui, je comprends, il n'a pas eu envie de se dessiner, il ne voulait pas montrer qu'il pleurait !...

De même quand le petit groupe découvre l'image de Pef à propos des enfants qui deviennent le centre du monde, elles sont un peu déçues et préfèrent résolument leur dessin : un enfant au centre de la planète Terre, avec sceptre et couronne, qui donne des ordres : Obéissez, adultes ! Elles sont si fières de leur trouvaille :

– C'est bien, Madame, ça : « Obéissez, adultes ! »...

Leur sourire en dit long sur le plaisir qu'elles ont pris à inverser les rôles.

Mais tout le monde est surpris par l'image de l'enfant qui tête sa mère, correspondant au passage « les enfants qui mangent leur maman ». Le groupe de Zahia avait trouvé un dessin sur lequel une maman est entourée d'enfants qui réclament tous quelque chose dans des bulles : « M'man, j'veux un câlin !, M'man, j'veux un Kinder,

etc... » Celui d'Alice a dessiné un enfant ogre qui avale sa mère sans état d'âme. La comparaison entre ces trois propositions leur fait dire que le travail du dessinateur peut tantôt illustrer la phrase en ajoutant un clin d'œil, tantôt jouer avec d'autres sens possibles de la phrase – la transportant par exemple dans un contexte fantastique ou merveilleux – tantôt, encore, jouer avec les mots de la phrase.

Dans tous les cas, le professeur découvre, en même temps que ses élèves, la complexité d'un album qui raconte avec humour et tendresse les relations pas toujours très simples entre l'adulte et l'enfant, entre le texte et l'image.

Mais de même que la suite de ce travail s'invente au fur et à mesure des trouvailles, l'activité va plus loin que faire lire, dessiner, écrire, observer. Elle provoque une remise en cause de la relation à l'intérieur de la classe et du groupe ; une réflexion s'amorce, des questions se posent. Pef, le « prof », bouscule des idées reçues quant à l'image que les élèves se font de leurs professeurs.

L'autorité ou la sévérité sont sans doute des armes de faibles ; déployées comme des boucliers, elles disent la peur de l'autre, elles signifient l'incapacité à inventer une relation autre que celles engendrées par une pulsion de domination sur les autres. L'image ou le dessin, associés au langage sous sa forme écrite ou orale, proposent une continuité du geste culturel qui explore d'autres domaines de sens possibles : l'enfant, l'adulte ne sont plus rangés, classés dans leur catégorie d'enfant ou d'adulte, ils peuvent aller, ensemble, parler, jouer et vivre sur des terrains communs.

Et nous retrouvons tout naturellement, comme au début de l'article, des histoires d'élèves en images :

Zahia est bouleversée par le comportement d'Hélène, qui, malgré un discours très raisonnable sur la vie, la relation aux autres, etc., ne parvient pas à adopter une attitude un tant soit peu conforme à ces paroles qu'elle sait fort bien imposer aux autres. Hélène n'a de rapport au savoir et aux adultes que celui de domination, de peur, d'imposition. Son énergie passe alors dans le détournement de la tâche et du travail, quelle que soit la tâche, quel que soit le travail. Il s'agit d'apporter de façon clandestine tout ce qui n'est pas censé entrer dans l'école, affiches de mannequins en maillot de bain qu'elle met sous le nez des garçons, prénoms dont elle se rebaptise quotidiennement en les empruntant aux séries américaines télévisées, etc. Ainsi elle ne peut se mettre au travail et sa colère, quand on lui fait constater la chose, ne pouvant se porter sur elle-même, se déchaîne dans une contestation radicale ou une revendication générale de tout ce qui ne va pas, de tout ce qui ne lui semble pas conforme à la relation très normalisée et très autoritaire qu'elle ne peut envisager autrement entre adulte et enfant. Zahia, elle, a compris que les adultes ne sont pas tous pareils, que les profs n'agissent pas tous de la même façon, elle cherche à se faire un chemin parmi toutes ces attitudes, elle est à l'école pour apprendre à choisir l'adulte qu'elle voudrait être. Dans un écrit qu'elle confie au professeur, suite à une discussion houleuse dans laquelle une émotion trop forte l'avait empêchée de parler, elle essaie d'expliquer tout cela :

En partant de son exemple personnel, elle dit qu'elle voudrait que dans la classe tout le monde « s'arrange », qu'elle-même est prête à aider tout le monde, mais qu'elle ne trouve pas les moyens. C'est pour cela qu'elle demande à son professeur

de la sévérité : *J'aime comment vous faites travailler, mais soyez plus sévère* ; terme avec lequel elle semble avoir du mal, puisque plus loin, dans son écrit, il lui pose des problèmes d'orthographe : *Plus tard, je voudrait être prof et si sa serait comme sa, je serait sévaire* (le mot est barré et remplacé par « s'évaire », comme si elle voulait le détacher d'elle-même) *mais je n'oublierai pas mon enfance je serai comme vous, parce que les autres profs se croivent comme nos parents (pire) ils commandent, etc...*

Cette hésitation – que l'on ne saurait encore poser comme doute philosophique ! – me touche beaucoup, puisqu'elle montre de façon affective (*Je vous ai dit ce que j'avais dans mon cœur et je veux que ça reste entre vous et moi*) comment un apprentissage se construit, comment des choix peuvent se faire à l'occasion des apprentissages, des activités. Cette parole d'enfant dépasse de beaucoup le secret qu'elle demande. (Pardon, Zahia !) Mais nous ne sommes plus dans l'affect, dans le privé des sentiments. Zahia témoigne ici de ce que J. Berbaum appellerait l'apprentissage « par corps et par cœur » ; celui qu'on oublie trop souvent, au nom d'une logique de la rentabilité, au nom d'un rationalisme ou sens de la rigueur, qui n'est finalement rien d'autre qu'une incapacité à comprendre les raisons du cœur, celles que la Raison ne connaît pas ! Et c'est pour cela que je livre ces paroles d'enfant qui me semblent témoigner d'un apprentissage qui serait celui d'un rapport au monde, celui de la seule « transversalité » qui vaille. Des paroles qui cherchent un modèle, ou des images d'adultes.

Très certainement, Pef et son album y sont pour quelque chose. Avoir l'audace de dire qu'il a horreur des gosses, ici, en classe, dans un univers, celui de l'école, où on déteste tant les gosses – et pas seulement pour leur bien, quoi qu'on prétende ! Dans un univers où on se préoccupe plus de trouver le règlement intérieur le plus adéquat, la sanction la plus efficace pour les faire rentrer dans le moule de la conformité et de la soumission, que de chercher des moyens pour leur apprendre le bonheur d'apprendre. Ainsi Zahia n'a pas obtenu les félicitations, ce trimestre. C'est pour mieux les avoir au trimestre prochain, selon les évaluateurs du conseil de classe, ceux qui n'entendent pas les raisons du cœur, qui affirment leurs certitudes dans la droite ligne d'une méritocratie dépassée. Quelle récompense mérite Zahia quand elle vient demander auprès de son professeur une explication pour comprendre – *Je ne veux pas la solution, je veux comprendre !* – ? Sans doute faudrait-il inventer une évaluation qualitative du travail, et non plus quantitative... Or il est évidemment bien plus facile d'évaluer l'exhaustivité, de constater les manques, absences ou lacunes, par rapport à un tout fixé d'avance (norme orthographique, plan d'une dissertation...), plutôt que d'apprendre à lire, à voir ou percevoir les avancées d'un enfant ou d'un adolescent dans son rapport au savoir, à l'apprentissage, au monde et aux adultes... Mais il ne s'agit peut-être là que d'une image que se fait le professeur par rapport à une progression d'élève.

– A travers vos « impressions », on ne « voit » pas clairement vos objectifs et votre progression annuelle, me reprocherait-on sans doute !

Nous retrouvons étrangement le clivage qui sépare définitivement images impressionnistes, « molles » ou subjectives et schémas ou courbes, figures de l'exactitude ou d'une scientificité prétendue telle.

Se faire ses propres images pour comprendre... un texte, l'autre, adulte ou enfant ; confronter les images des uns et des autres, les mots que chacun y met, pour travailler la parole de la négociation, pour inventer une relation qui n'existe pas encore, une relation non-linéaire, non-transparente qui parvienne à ne nier ni l'individu ni le groupe à l'intérieur duquel il se trouve, ni les âges ni les histoires de ceux qu'elle concerne ; tout cela relève-t-il encore de l'utopie, appartient-il définitivement à l'inenseignable, l'impensable ou l'impossible ?

Ce que propose PEF, à travers ce point de vue d'adulte claironnant et complexe, c'est peut-être bien une forme d'éducation au bonheur. Bonheur du geste de l'écriture qui se confond avec celui du dessin, qui le prolonge ou l'anticipe, l'accompagne en l'épousant ou s'en écarte en le distordant. Et ce geste, culturel, mais iconoclaste, renverse la hiérarchie de l'adulte raisonnable qui pèse de toute sa raison sur l'enfant déraisonnable. Si Sevki – comme nous l'avons vu plus haut – dans sa première lecture du texte n'avait retenu que la phrase : « Je leur tape dessus », si Hélène et Séher continuent le point de vue de l'enfant de l'album, en disant : *PEF, on a horreur de toi, parce que t'es vieux, t'es tellement moche qu'on a envie de ...gerber !*, d'autres ont reconnu l'enfant sous l'adulte. Le groupe d'Alice appelle l'enfant, à la fin de l'album, « le petit Pef ». Du même coup, celui qui dit « J'ai horreur de ce Pef », c'est Pef lui-même, redevenu enfant, qui dit son agacement vis-à-vis de ce Pef adulte, ou c'est le même qui dit la complexité des liens que l'on tisse avec les autres.

Et tout cela se découvre au fil du travail et des consignes qui s'inventent au fur et à mesure des découvertes pour pouvoir laisser à chacun la chance de travailler le texte et les dessins. Et quel travail ! En voilà une image :

Laetitia, qui ne fait pas très souvent son travail à la maison, parce qu'elle ne peut pas, parce qu'elle est trop préoccupée par une relation complexe avec un papa qui a une autre famille dans un autre pays, Laetitia a emporté les dessins de Pef chez elle pour reconstituer l'album. Elle tient absolument à le faire. Le récit de ce qui s'est passé à la maison et qu'elle me rapporte très sérieusement le lundi matin est exemplaire : Laetitia avait installé tous les dessins par terre, pour pouvoir les lire, les ordonner, avec les phrases, avec le texte. Le papa est arrivé et, à la suite d'une dispute, sans doute pour marquer son autorité d'adulte en signifiant que le travail de l'enfant – qui plus est, sur des images – ne pouvait être un vrai travail, a jeté tout ce qui était étalé à la poubelle. Laetitia a ressorti les dessins de la poubelle pour les repasser l'un après l'autre. Voilà pourquoi, après ce week-end difficile, Laetitia, fière d'avoir sauvé les dessins de Pef, a annoncé très sérieusement à son professeur que, vu le comportement infantile de son adulte de père, elle n'avait malheureusement pas pu terminer la reconstitution de l'album, et qu'il lui fallait un peu de temps durant la séance en classe pour pouvoir finir son travail.

Pef est devenu, le temps d'un album, l'hôte de la classe : *On l'a vu à la télé, y avait aussi Marie-Aude Murail !...Il faudrait lui envoyer nos dessins !*

Si tous ne sont pas au même niveau dans la relation avec l'écrivain-dessinateur, dans le désir de rencontre, chacun trouve un point d'accroche : Jimmy retient l'image des « bêtises » : *Moi aussi j'aime bien faire des bêtises*. Sylvestre, rassuré, vient me taper discrètement sur l'épaule, pour se faire une place au milieu des

questions posées par les uns et les autres et me montrer l'image qu'il a choisie, où une grappe d'enfants est suspendue à PEF : *C'est nous ! ça veut bien dire qu'il les... qu'il nous aime !*

Mais je ne vous parle pas là de didactique... sans doute ? Il ne s'agit après tout que de « variétés », variété culturelle ou variété didactique. De même que l'image n'est en somme qu'une variété langagière, une variable de texte qui produit à son tour un paradigme de variabilité sémantique. Mais tout cela ne nous dit rien de bien didactiquement correct !

Le petit bilan du travail sur Pef révèle cependant des avancées certaines, en contraignant chacun à une formulation nuancée et complexe de son point de vue.

Petit bilan du travail sur PEF

Vous pouvez répondre à ces questions avec le texte, les dessins de l'album, le travail que vous avez fait, les consignes qui vous ont été données – que vous ayez fait tout le travail proposé ou seulement une partie.

1) Texte/image (ou dessin) : Quels rapports peut-il y avoir entre les deux ?

Pef vous a fourni de nombreux exemples de types de rapports. Vous avez parfois été surpris par le décalage qu'il pouvait y avoir entre les phrases et les dessins. *Servez-vous de ces exemples ; décrivez-les ; expliquez-les ;*

Un livre avec des images, un livre sans images, la rencontre entre un écrivain et un dessinateur, un écrivain-dessinateur... Qu'en pensez-vous ?

2) Faut-il croire Pef quand il dit « J'ai horreur des gosses ! » ? Donnez votre point de vue et expliquez-le ;

3) Que nous apprend cet album sur les relations entre adultes et enfants ?

Qu'en pensez-vous ? L'une d'entre vous dans un écrit personnel a dit que quand elle serait adulte, elle ne voudrait pas « oublier son enfance ». Qu'est-ce que cela pourrait vouloir dire ?

Une discussion s'engage par écrit sur le rapport texte-image, les préférences pour l'un ou pour l'autre ; entre texte plus facile ou plus difficile à lire que l'image, images pour enfants ou pour adultes.

Texte/image, ils veulent dire la même chose, sauf qu'il écrit pour les grands qui lisent et il le dessine pour les petits qui ne savent pas lire. Pour que le message passe à tout le monde. (Mallory)

Pef avait fait des images qui ont rapport avec un texte. Moi, je dis que les dessins sont plus pour les adultes que pour les enfants parce que les images donnent un fond à un texte, mais il faut beaucoup réfléchir. (Jimmy)

Sans texte une image n'a pas de sens et vice-versa. (Irfan)

Un dessin est plus facile à regarder qu'un texte car quand on regarde l'image on peut exprimer mieux. Tandis qu'un texte on n'arrive pas très bien à le décrire. (Cécile F.)

Un texte est plus simple à comprendre qu'une image. Par exemple : je veux parler à quelqu'un qui est loin. Moi je préfère lui écrire que de lui faire un dessin, comme ça, il va comprendre. (Rabab)

Un texte, on écrit et on explique, on raconte l'histoire. Une image, on dessine, on ne raconte pas parce qu'on n'écrit pas. (Séher)

Le texte est plus facile, mais s'il y a des mots difficiles, c'est mieux l'image. Donc les deux sont bien. (Elodie)

Pef est en même temps dessinateur et écrivain. On pourrait dire qu'il fait des « économies de texte » qui ont un avantage : elles font travailler celui qui lit le texte. Comme dit mon cousin (qui est dessinateur et écrivain), quand on lit on fait plus attention aux images qu'au texte. Eh bien avec le système d'« économies de texte » celui qui ne lit **que** le texte ne peut pas en comprendre le sens. Exemple : Si on lit seulement le texte de cette image : « Ils apprennent à toute vitesse des choses très difficiles », on ne peut pas **voir** que Pef est (faussement) vexé pour deux raisons : parce qu'il montre qu'il se croit ignorant **et** aussi parce qu'il pense qu'il est de la vieille génération.

Pour mieux comprendre mon texte, **regarder** l'image de Pef.

Il faut une véritable « coopération » entre l'écrivain et le dessinateur :

- 1) il faut qu'ils se connaissent bien ;
- 2) qu'ils soient « sur la même longueur d'onde » ;
- 3) que quand il lit le texte, le dessinateur doit comprendre où l'écrivain veut en venir et pour cela (voir 2) ;
- 4) et enfin il faut qu'ils ne forment qu'un avec le texte et les images (ce qui est plus facile lorsqu'on est écrivain-dessinateur).

Mais je crois que travailler à deux c'est prouver qu'il n'y a pas que la parole pour faire passer des idées. (...). (Alice)¹¹

Quand on lit la phrase, souvent on comprend l'image qui correspond, on peut aussi comprendre l'image sans regarder le texte, mais la comprendre d'une autre façon. (...) (Cécile B.)

L'image veut dire quelque chose et le texte veut aussi dire quelque chose, et le texte peut refléter une image. De mon point de vue, je pense qu'il vaut mieux un écrivain dessinateur parce qu'il connaît mieux son texte. (...) (Laetitia)

Moi je trouve qu'il suffit (...) de faire montrer le geste pour que l'image ait du sens. Quand il écrit quelque chose, par exemple : « Ils voient des choses que je ne vois plus », et Pef s'est arrangé pour dessiner le geste qu'il fait, Pef se frotte l'œil sur le dessin. (...) (Kévin)

Si nous rassemblons le texte et les images nous constatons que dans le texte il y a des phrases représentées par les images mais les images les représentent d'une certaine façon : ex. : si vous prenez la phrase : « ...les gosses qui deviennent des mamans beaucoup trop tôt », cette phrase est représentée par une image qui représente un enfant qui joue avec ses poupées, mais si nous représentons l'image suivant exactement avec la phrase, nous devons voir une enfant qui grandit petit à petit pour devenir une maman. Et il y en a d'autres. Pef prend une phrase et il l'imagine d'une façon, en prenant l'exemple d'un enfant. (...) (Zahia)

Quant aux relations entre Pef et les « gosses », pas d'hésitation :

En fait, il ne faut pas croire, il aime bien les gosses, c'est parce qu'il ne veut pas le dire. (Rabab)

Faut-il croire Pef quand il dit « J'ai horreur des gosses ! » ? Non car dans le texte, il dit : « Quand ils se mettent à chanter ensemble, c'est tellement beau que je me mets à pleurer ». (Cathy)

11 . Il s'agit bien de l'écrit intégral d'Alice, écrit que je rapporte ici tel quel et qui ne présentait pratiquement aucune « faute » d'orthographe.

« J'ai horreur des gosses ! » Il veut représenter cette phrase qui est inversée dans sa tête. Avec la phrase inverse, il exprime qu'il adore les enfants.

Cet album nous apprend que Pef veut dire qu'il aimerait redevenir un enfant. Il veut dire qu'il aime les enfants : adulte → c'est pas facile ; enfant → c'est rigolo. (...) (Zahia)

Il aime par dessus tous les enfants. Il montre sur des feuilles qu'il n'aime pas les enfants, mais il les aime bien. Il ne peut pas arrêter de penser aux enfants. On dirait qu'il veut retourner en enfance, quand il dit « Je déteste ressembler à un gosse qui pleure » (...) (Kévin)

Entre les adultes et les enfants, cela dépend :

Des fois, il y a des bons moments, et d'autres non. Je pense que les adultes nous crient, mais en fait ils veulent qu'on travaille bien. (...) lorsqu'on est adulte, on ne peut plus jouer... (Delphine)

L'image (ou le dessin) comme le dit Alice, force à regarder, à observer, à questionner. Elle rompt l'évidence linéaire de la phrase à lire. Beaucoup de mes élèves en sont encore à une lecture approximative d'un texte. Ils ont compris le sens grosso modo ou sont dans le contre sens mais il ne leur vient pas à l'idée d'interroger la phrase, les mots, pour vérifier ce qu'ils ont compris. Ils ne disposent pas encore de ce geste réflexif de l'analyse, du retour sur... Ils ont lu et compris, il suffit de l'affirmer, pour passer à autre chose. Et pourtant, ils lisent des mots pour d'autres, sans sourciller, décrétant le sens de la phrase dès les premiers mots déchiffrés. Cette approche globale n'est pas nécessairement mauvaise ou dangereuse. Il reste au professeur de français à trouver les outils capables de mettre des « bâtons dans les roues » dans leur tendance à se soumettre aux évidences et aux certitudes, à « brouiller les cartes » des jugements hâtifs et faciles, pour les embarquer dans l'aventure du langage, dans un apprentissage qui dure toute une vie. La rencontre avec Pef, dans la durée, à travers la duplicité des codes du langage, la multiplicité des activités, le plaisir de dessiner et de parler avec un adulte fictif, aura ouvert les portes de cette aventure fabuleuse qui engage autant le dur désir d'apprendre que celui de rencontrer les autres.

– Marie, trace-nous une conclusion...

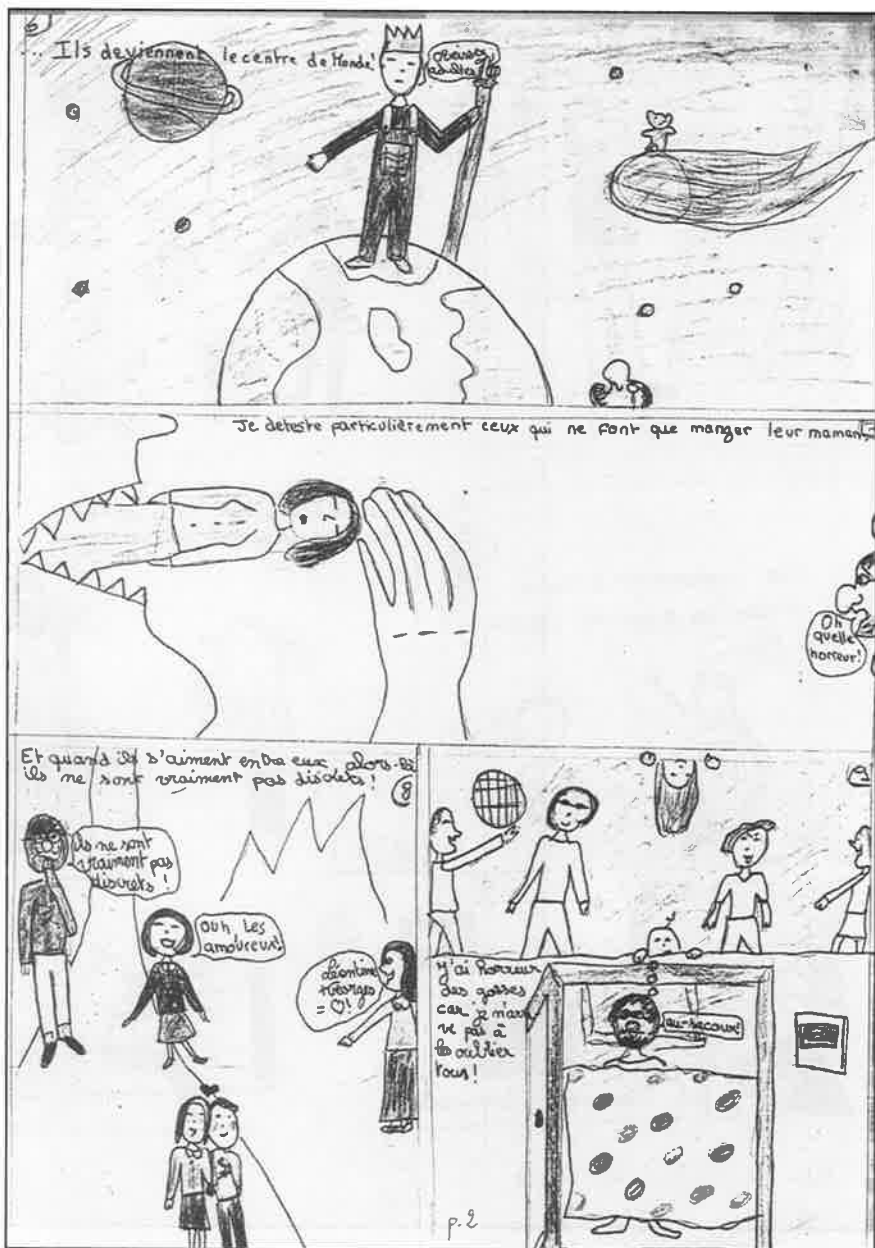


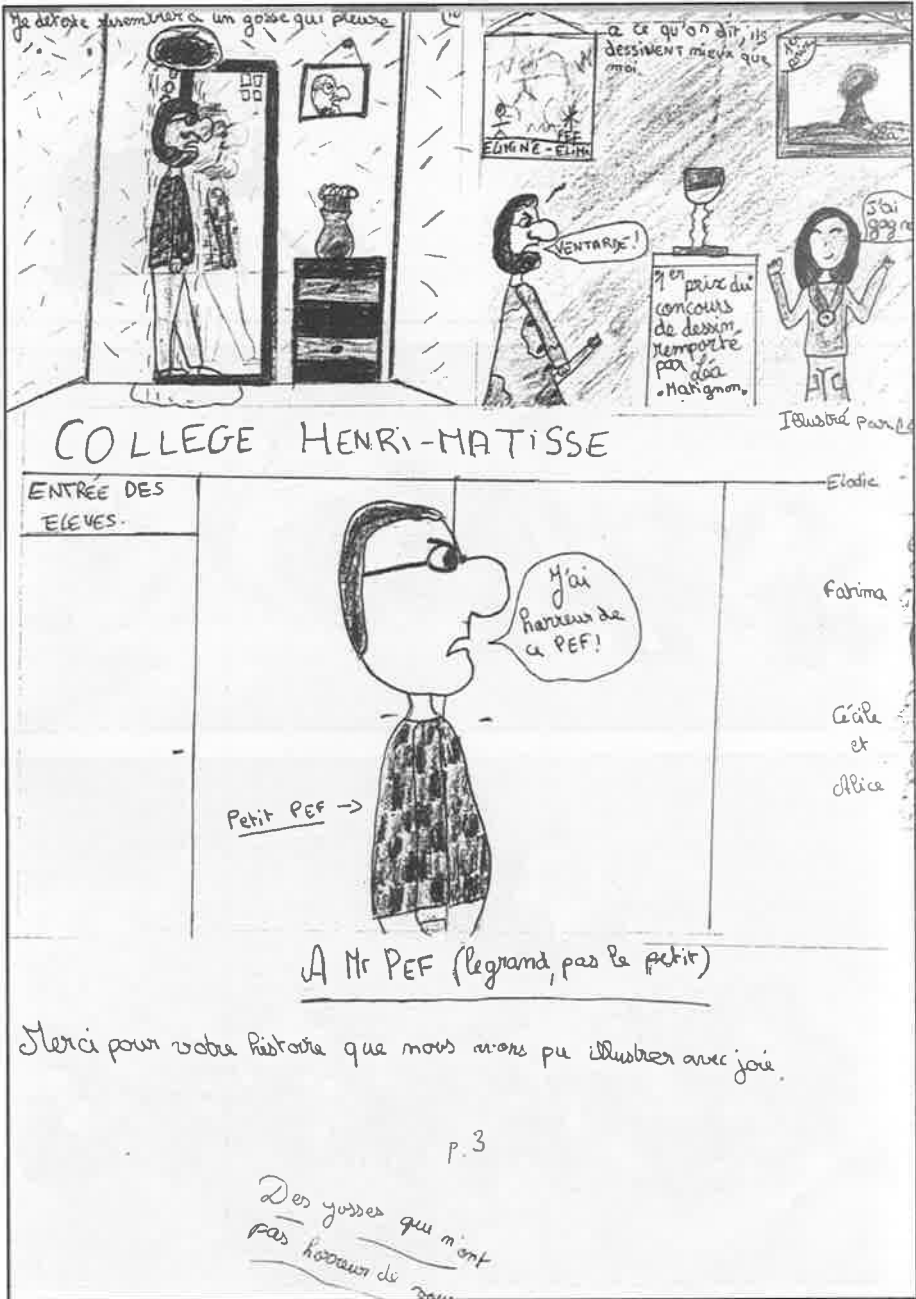




ANNEXE A







ANNEXE C



