

## **TRACES DE SUJETS, DE SUBJECTIVITÉ, DE PRÉSENCE UN PROF, DES ÉLÈVES, DES HEURES PASSENT, ET PUIS ?**

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

En exergue, je voudrais citer un extrait d'un petit livre dont je me sers souvent pour expliquer à mes élèves ce que pourrait être un cours de langues anciennes, ce que serait une démarche de recherche dans le temps des langues, des histoires et des civilisations : *Sur les murs de Pompéi, choix d'inscriptions latines*, Textes choisis et traduits par Philippe Moreau, édition Le Promeneur :

À Pompéi, comme dans le reste du monde romain, les inscriptions gravées dans la pierre ou le marbre révèlent surtout la vie politique de la cité, les noms et les activités de ses magistrats et de ses élites. Les inscriptions funéraires, stéréotypées dans leur forme et leur contenu, relèvent également d'une épigraphie convenue, un peu contrainte et guindée. Mais la particularité de Pompéi est d'avoir conservé aussi des inscriptions, peintes sur la chaux et tracées à la pointe dure sur l'enduit des murs, dont les auteurs ne souhaitent nullement qu'elles traversent les siècles : d'où leur spontanéité, leur fraîcheur souvent, leur verdeur parfois, qui donnent au curieux le sentiment d'entrer, comme par effraction, dans les préoccupations quotidiennes, banales ou touchantes, les goûts et les passions des Pompéiens d'avant l'ensevelissement sous les cendres du Vésuve.

Les traces ont ce pouvoir signifiant, « merveilleux », de réconcilier événement historique et banalité quotidienne, science et poésie, langage savant et « pauvres mots », pour mieux donner à lire et à voir la complexité du monde passé ou présent.

Elles mélangent bribes d'apprentissage, de savoir et de vécu, émotions, signes manifestes d'une existence humaine, avec la ferme volonté de durer, de « laisser des traces », de marquer son passage sur terre. D'où le sens que nous pouvons donner à ce terme dans la mesure où il est, de fait, la manifestation, la présence concrétisée d'un sujet : que ce soit l'élève d'autrefois qui gravait, clandestinement, son nom, sur les tables de bois ou, plus littérairement, son ennui : « Que lentement passent les heures comme passe un enterrement... » ; que ce soit l'élève d'aujourd'hui qui, plus à découvert, donne rendez-vous à l'élève d'une autre classe, futur occupant de sa place à l'heure suivante ou qui, comme l'élève de Magali Bleuse, signale à son professeur sur sa copie sa non-compréhension de la tâche ; que ce soit le professeur qui cherche, qui erre souvent, qui trouve quelquefois, qui doute ou qui finit par ne plus savoir très bien. « Je » existe, au milieu du monde officiel de l'école, tout comme l'amoureux pompéien qui signe son plaisir avec une courtisane, au milieu des affiches électorales et des annonces de jours de marché ou de combats de gladiateurs. Mélange, côtoiement des paroles officielles et de celles de tous les jours, citations littéraires et paroles des pauvres gens : je t'aime, surtout ne prends pas froid, fais attention à toi, j'sais plus que faire...

### **UNE « TRACE » PROFESSIONNELLE, LE CAHIER DE TEXTES DU PROFESSEUR**

Né d'un sentiment d'impuissance face à certains publics, du doute lié à la disjonction vécue quotidiennement entre « j'enseigne – ils apprennent », le besoin d'écrire après une journée de classe est devenu, pour moi, une nécessité professionnelle. Savoir ce que j'ai fait, ce qu'ils ont fait, si ce que nous avons fait présente un intérêt quelconque par rapport au programme scolaire, à la didactique du français, à l'apprentissage d'un savoir citoyen ou humain. Se rendre compte de ce qui n'a pas été fait, de ce qu'il reste à faire, de ce qu'il serait possible de faire ensuite.

Le professeur se met à écrire sur son écran d'ordinateur. Face à face redoutable, parfois, avec le descriptif de séance qui met des mots sur des faits plus ou moins glorieux. Comme l'enquête policière reconstitue un crime, il s'agit d'une *reconstitution* de la séance : le tracé de l'enseignant fait état de *ce qui s'est passé* ; ce qui est quelque peu différent de *ce qui s'est enseigné*. La phrase, nominale ou plus longue, est, à elle-même, un travail de *restauration* de la séance, pour pouvoir témoigner qu'il s'est bien passé quelque chose.

« Et il se peut qu'il advienne de l'humain... un peu de savoir... un peu de didactique... »...

En tout cas, il ne s'est pas « rien » passé ; le temps ne s'est pas perdu dans de vains bavardages. Il en va parfois de la survie de l'enseignant, en tout cas, de son envie de retourner à l'école, de son envie de revoir et de retrouver ses élèves, parce que l'écran et les mots sur l'écran révèlent le sens des actes, des attitudes, l'intérêt des paroles

échangées, des bouts d'écriture, des fragments de textes et de savoir. Il en va de la capacité du professeur à argumenter l'acte d'enseignement et les gestes de son métier.

Face à la diversité des publics, la précarité, l'instabilité des situations d'enseignement, il arrive que le sens des apprentissages soit à redéfinir, souvent, longtemps ; il peut arriver que le sens des apprentissages soit à remettre en perspective, à relativiser ou à resituer par rapport à d'autres disciplines, par rapport aux émotions individuelles. Simplement, parce que la discipline devient une option qui n'entre plus dans la compétitivité sélective, comme c'est le cas pour les langues anciennes. Simplement parce qu'elle est devenue « soutien » ou « remédiation » à côté des « vraies » disciplines, de celles qui comptent pour de bon dans la moyenne !

Avec des publics plus difficiles, enfin, et qui se refusent à jouer les règles du jeu scolaire, le cahier de textes devient le signe du tracé-travail d'interprétation du prof pour pouvoir repartir : trouver le sens, le fil conducteur. Il s'agit alors de savoir « lire » ces traces, comme le chasseur lit des traces d'animaux. Non que l'on veuille comparer les élèves à des animaux privés de sens commun, mais il s'agit de mieux cerner ce travail d'interprétation en le comparant au travail du psychanalyste, du savant, ou de l'archéologue.

L'exemple des comptes-rendus suivants, en classe de 3<sup>ème</sup>, pendant ce qu'il est convenu d'appeler des séances d'initiation au grec ancien, montre comment le professeur récupère, par l'écrit, des paroles et des échanges dont il craint qu'ils ne s'envolent ou ne représentent « rien » pour les élèves eux-mêmes ou pour d'autres partenaires de l'école. L'écriture se veut trace des paroles, de la réflexion, des liens, de tout ce travail de « digression » réalisé dans l'ombre ou en marge d'un cahier de textes officiel du cours de grec :

2 séances pour contextualiser celle du 14/5/04

**Vendredi 16/4/04**

Reprise du travail sur le « concept philosophique » et personnel du bonheur (écrits et recherche du champ lexical en grec).

Alice écrit un texte, toute seule.

Léa, Flora, Judith, Marine travaillent ensemble en s'étant réparti les tâches au préalable.

Flora et Judith ont commencé à écrire leur texte. Ces textes interrogent les relations entre bonheur et sagesse, argent, intelligence, idéal. Marine et Léa explorent la calligraphie des mots grecs.

**Vendredi 7/5/04**

Relecture en groupe des textes écrits à propos du bonheur. Échanges autour de Bonheur et Sagesse, à propos du texte d'Alice qui représente la sagesse sous la forme d'un vieillard à barbe blanche et qu'elle oppose au bonheur de vivre, associé au désir, à la jeunesse. Je leur parle de la philosophie des Stoïciens et de l'album que j'étudie en français avec une classe de 3<sup>ème</sup> *Un violon dans la nuit*, de D. Daeninckx et Pef : une vieille femme, rescapée des camps de concentration explique à une petite fille comment elle continuait à jouer du violon, dans sa tête, avec sa tête, alors que les nazis lui avaient détruit son instrument. Rapprochement est fait avec la philosophie des Stoïciens : le bonheur relève de l'Être, par opposition à l'Avoir. Quand il s'agit d'Être,

personne ni aucune contingence ne peut enlever au sage le bonheur qui est en lui.

Organisation du travail pour le terminer et le disposer sous la forme d'un album, d'un dossier, dans une pochette. Travail en autonomie.

#### **Vendredi 14/5/04**

Flora commence par faire un lien entre ce dont nous avons parlé la dernière fois, *Un violon dans la nuit*, les Stoïciens, et le film de Polanski, *Le Pianiste* que sa classe a vu le matin-même. Alice dit le mal que ce film lui a fait et lui fait encore. Chacune évoque des scènes de l'horreur. L'échange oral se fera autour de la Barbarie, présente dans le monde actuel et toujours tapie en chaque individu, et que devraient chercher à combattre l'apprentissage, la connaissance, l'éducation. Il sera question d'un livre de Stanley Milgram, *Soumission à l'autorité* qui, publié après la seconde guerre mondiale, démontre, à partir d'expériences réelles, comment toutes sortes de gens acceptent facilement d'en torturer d'autres quand il s'agit d'obéir aux ordres d'un savant, d'un supérieur hiérarchique, etc. De la nécessité d'apprendre à l'école à se construire, à échanger, à nuancer, à recomposer...des grilles de lecture pour mieux comprendre le monde dans lequel on vit ; pour porter un regard critique sur les savoirs tout faits, sur la culture prête à porter ; pour interroger l'opinion des majorités qui gouvernent tour à tour ; pour remettre en cause la doxa (tout le monde le dit, c'est donc vrai, « ils » l'ont dit à la télé, dans mon magazine, etc...) ; pour pouvoir trouver et orienter les actions par lesquelles passera notre rapport au monde. Justification de l'apprentissage des Langues anciennes, de ce qu'elles peuvent nous dire de la Barbarie et de l'Humanisme, de la vérité/du mensonge, des croyances/de la connaissance. Discussion grave qui n'a pas évacué les angoisses, qui a fait naître d'autres questions. Mais il fallait, semble-t-il, en parler.

J'étais sortie du cours, un peu honteuse, je ne leur avais pas appris de grec ! Sans doute. Et pourtant, leurs angoisses, leurs émotions, leurs peurs, leurs sentiments, subjectifs, face à certains savoirs, objectifs, avaient besoin d'un espace pour s'exprimer : l'espace d'un cours où l'apprentissage d'une langue, d'une histoire et d'une civilisation permet de mettre en cohérence philosophique, culturelle et personnelle ce qui s'apprend dans les autres cours, ce qui nourrit le sens-même des connaissances et des didactiques qui leur sont afférentes.

### **UNE DÉMARCHE AUTOUR DES TRACES, AVEC DES TRACES**

Écrire sur soi quand on est adolescent est loin d'être évident. Pourtant, comment prétendre enseigner à des adolescents, en classe de 3<sup>ème</sup>, l'écriture autobiographique sans leur faire prendre conscience de la difficulté de dire, d'écrire les strates sentimentales, émotionnelles, les contradictions des histoires qui nous composent ?

Cette écriture passe par des ébauches, des esquisses, par des traces intermédiaires qui sont la preuve d'une conscience de soi en train de grandir, en train de prendre une distance par rapport à ce qu'on vit, ce qu'on est, et notamment, par rapport à ces comportements impulsifs, à jets discontinus et désordonnés qui bloquent parfois tout apprentissage, parce que l'adolescent gaspille ses neurones et son énergie à des choses que l'adulte juge sans importance, peu intéressantes, peut-être, parce que non-évaluables. Il appartient au professeur d'organiser en les

évaluant – en leur donnant de la valeur – ces traces, ces bouts de vie, de pensée. Il lui appartient de le faire, par son travail d'interprétation.

Dire « je », dire « soi », dire le monde dans lequel se trouvent « je » et « soi » ne peut se faire sous la forme du texte explicatif, qui déroule, qui explicite, développe les causes et les conséquences. La forme qui convient est plutôt celle d'une parole poétique, qui tour à tour se montre, se dévoile en s'affirmant dans la répétition, dans le point d'exclamation du rire, ou de l'indignation, puis se cache derrière l'ellipse et les points de suspension de l'humour ou du chagrin. Traces de textes et d'émotion dont la cohérence et l'enchaînement ne peuvent se penser que dans la pratique de ce qu'elles produisent en termes d'effets d'apprentissage.

Les textes, les écrits, les paroles, et même et les consignes déclencheurs se font « traces », ébauches, énigmes ou ellipses, pour provoquer le mot, le cri ou l'humour des élèves.

## Des textes et des albums

Celui de Thierry Lenain, *Il faudra*, illustrations de Olivier Tallec, aux éditions Sarbacane, ou comment dire son indignation face aux misères et à l'injustice du monde dans lequel on vit. L'enfant n'est pas né ; il est encore à naître. De l'infini de son néant, il observe le monde et se demande comment le changer, le transformer, faire disparaître l'horreur des guerres et des tortures, pour accepter d'y naître. La mise à l'écrit des élèves à l'intérieur du cadre répétitif : « L'enfant vit... Il se dit...il faudra... » les amène à chercher l'image, la concision, l'ellipse, le langage de la « trace », pour faire comprendre sans expliquer.

La consigne s'appuie sur l'étude d'un album précédent, celui de Daeninckx et de Pef, *Un violon dans la nuit* :

L'enfant de l'album de Thierry Lenain a entendu le contenu de l'échange entre Alexandra, la petite fille et Esther, la vieille dame rescapée des camps de concentration (*Un violon dans la nuit*). Quelles images il en fait et que propose-t-il comme « transformation » ?

Il s'agit d'insérer dans le poème un passage évoquant cet épisode de l'Histoire de la 2<sup>ème</sup> guerre mondiale en prenant en compte la forme poétique du texte.

Deux « traces » d'élèves, celles de Fayssun et de Florian :

L'enfant entendit la conversation entre Alexandra et Esther  
Il vit les cheveux rasés et le tatouage et il se dit  
Il faudra changer cet horrible chiffre en papillon ou en rayon de soleil.  
(Fayssun)

L'enfant entendit des notes de musique  
suivies d'un bruit d'homme qui tombe  
dans la neige grise à cause de la faim  
Il se dit il faudra pardonner aux Allemands  
Tout ce qu'ils ont fait subir aux Juifs et aux Gitans.  
(Florian)

Des albums qui font écrire sur la vie, la mort, traces d'une histoire qui a du mal à se dire, qui n'en finit pas de se dire, le gouvernement de Pétain, les dénonciations de Juifs et les camps de concentration : ceux de Daeninckx et Pef, *les trois secrets d'Alexandra* : 1 *Il faut désobéir* ; 2 *Un violon dans la nuit*, déjà mentionné plus haut (Rue du monde, Histoire d'histoire) ; celui de Jean-Pierre Vittori (texte) et Jacques Ferrandez (illustrations), *Midi pile, l'Algérie* (Rue du Monde, Histoire d'histoire) : quand l'Histoire des peuples rencontre l'histoire des individus ; importance des rencontres, force du souvenir ; celui, enfin, de Pef, *Liste générale de tous les enfants du monde entier* de (Rue du monde) dans lequel s'inscrivent les traces de vie des élèves en y puisant leur cohérence, de l'individuel au collectif.

### Des traces écrites d'élèves

Si certains se mettent à écrire – c'est l'occasion d'écrire la lettre qu'ils n'ont jamais écrite, l'histoire familiale qu'ils ont sur le cœur et qui leur fait porter un regard noir sur les élèves maghrébins de la classe, le regard sur eux-mêmes qu'ils n'ont jamais voulu porter – ce qui est le cas de Laetitia, de Maxime ou de Fayssun, d'autres ne voient pas ce qu'ils pourraient dire d'eux. Il n'y a rien d'intéressant, à part qu'on aimerait sortir avec une fille, mais ça, ça ne s'écrit qu'à la personne concernée ou à ceux qui pourraient favoriser la rencontre, pas au prof de français, bien sûr, qui n'a rien à voir avec la vraie vie ! Mais Benjamin, soudain, se souvient d'un moment « fort » de sa vie, son opération des amygdales. Le professeur se souvient du texte de Michel Leiris. La lecture du texte d'auteur se fera conjointement avec celle du texte d'élève. Les élèves relèvent les « traces » de ressemblance et de différence entre les textes.

La lettre de Laetitia à son père :

« Ma vie a mal commencé. Elle a commencé par un refus de me reconnaître de la part de mon père. Elle a continué en un véritable fiasco. Quand j'ai grandi, j'ai appris que si mon père ne m'avait pas déclarée, c'est parce que son père lui avait dit que s'il me déclarait, il n'aurait pas ses terres au Portugal. Quand j'ai su ça, je crois que le lien que j'avais avec mon père s'est brisé. Après, quand je voyais mon père un week-end sur deux, c'est un drôle de sentiment qui m'envahissait. J'étais contente de le voir, mais je ne le lui montrais pas. Bien au contraire, je ne lui montrais que ma colère de m'avoir laissée toute une semaine, seule, ou plus ; et plus c'était long, plus la colère était forte. Ce sentiment continue encore, bien que j'aie grandi. C'est bizarre à dire, mais je n'ai jamais dit « Je t'aime » à mon père. Je regrette tout ce que je lui ai dit, car ce que je lui disais était terrible. Lui me blessait en n'étant pas là, la semaine. Moi, je le blessais en paroles, en lui disant qu'il n'était pas mon père, qu'il n'avait rien à faire chez moi... Depuis l'âge de douze ans et demi, je ne le vois plus. Heureusement que j'ai des amies et des membres de ma famille qui me soutiennent. Je crois que, grâce à tout ça, j'ai grandi plus vite. J'ai enfin compris que c'était un avantage. Mais j'ai encore énormément de choses à apprendre des autres, et surtout, le respect que l'on doit à tout le monde. »

L'aveu de Maxime :

En deux temps :

Tranche de vie : Je suis affalé dans le lit, je ne bouge plus, les seules actions que je fais se portent sur une manette ; cette manette est rattachée à une console ; cette console est rattachée à une télé, et je joue, je joue, je joue en continu...

Histoire : La première fois que j'en ai parlé, j'avais environ douze ans, ça m'a beaucoup fait réfléchir, je vais vous le conter :

C'était sur la guerre d'Algérie qu'ont vécue mes deux grands-pères. Ils ne me l'ont racontée que par bouts de phrases, car ça leur a fait trop de mal ; voir leurs amis se faire tuer sous leur yeux ! (ça doit être trop dur...)

Alors, maintenant, ils ont un énorme dégoût envers les Maghrébins ! Dégoût qu'ils m'ont fait ressentir quand ils me racontaient leurs histoires.

Ces sentiments sont aussi passés par mes parents qui les ont projetés sur moi.

Mais je fais mon possible pour ne pas y penser, mais c'est dur, car c'est MA FAMILLE ! Heureusement qu'aucun d'eux n'est mort, sinon je n'oserais pas imaginer mon comportement envers les Maghrébins.

Moi, j'arrive à m'en sortir en me disant que les Maghrébins ne sont pas tous comme ça ! Même si certains [ : x ] (smiley utilisé sur le net pour « censurer » des paroles trop dures).

Mais cette histoire me touchera toujours, je ne pourrai jamais oublier et j'espère ne jamais craquer.

Mais je ne veux pas dire que mes parents sont contre les Maghrébins !!! C'est juste que, dans certaines situations où ils sont concernés, ça se ressent.

Des consignes qui passent par des traces d'objets, traces matérielles dont Denis Fabé parlera plus longuement et plus littérairement dans la suite de cet article :

### **3<sup>ème</sup> Français Séquence sur l'autobiographie**

Dominante : Écriture

Essais d'écriture ; entraînement à l'écriture autobiographique

– Écrire en « je » ; un « je » qui n'est pas moi ; distance à prendre : un objet/ quelqu'un qui a vécu des histoires que je n'ai pas vécues/ quelqu'un qui n'a pas le même âge que moi (un adulte ou un vieillard) / quelqu'un qui vit dans un autre pays que le mien / quelqu'un qui est une fille, alors que je suis un garçon / qui est un garçon, alors que je suis une fille/ etc. (Voir l'épreuve de Brevet blanc, la suite de texte)

– « Je » et les « autres » : les rencontres, les gens qui m'habitent, qui m'ont aidé à me construire, par leur présence, leurs idées. Lire le chapitre « Rencontres » in *Tentatives de lucidité* d'A. Jacquard. (Lecture orale du professeur/ Les élèves prennent des mots, des phrases, à mettre en commun après la lecture, à expliciter ensemble, à en repérer les marques d'orthographe)

– Ma vie réelle/ ma vie rêvée/ ma vie caricaturée : fragments, bouts d'écrits à partir d'un écrit parlant de votre réalité : récit d'une journée, d'une anecdote vécue, souvenir, « tranche » de vie ; description, auto-portrait : vous, au réveil ; sous la douche ; le soir, devant la télé ; en train de faire votre activité favorite ; en train de faire vos devoirs, au téléphone, devant votre ordinateur, votre jeu préféré, etc. (essai : écrit individuel)

### **3<sup>ème</sup> Français Séquence sur l'autobiographie**

Des activités :

1) Observez les deux images dont l'une est la 1<sup>ère</sup> de couverture d'un album, « Un violon dans la nuit » et rapprochez-les de l'extrait qui suit. Faites tous les liens possibles entre texte et images :

« (...) Garder l'espoir. Se dire, jour après jour, nuit après nuit, qu'on était un homme, une femme. Pas un animal. Si on acceptait, un seul instant d'être un numéro, ils avaient gagné, et c'est comme si on était mort.

– C'est drôlement dur ! Comment tu as fait ?

– J'ai joué de la musique.

Alexandra fronce les sourcils.

– Ils t'avaient laissé ton violon ?

– Non, un soldat l'a écrasé sous son talon, dès notre arrivée. J'ai juste réussi à ramasser une des chevilles d'ébène qui servaient à tendre les cordes. Elle est ici dans un tiroir que je n'ouvre jamais. Mais, tu sais, ce n'est pas nécessaire d'avoir un instrument pour faire de la musique.

– Ah bon ?

– Oui, il suffit de s'en inventer un...

La fillette hausse les épaules.

– Tu as trouvé du bois, de la ficelle et de la colle ?

– Il me fallait d'abord une cachette secrète pour le ranger quand je l'aurais fabriqué.

La vieille femme lève la main et se tapote le front du bout des doigts.

Là, dans mon cerveau. Il y a davantage de place que dans toutes les télévisions du monde ! Et là, dans ma cachette, il y avait justement du bois, de la ficelle et de la colle invisibles. Je ne pouvais pas changer les couleurs du camp, le goût de ce qu'on nous donnait à manger, les odeurs, mais en fermant les yeux, je me souvenais de chaque note de musique entendue avant de me faire arrêter. [...] »

### 3<sup>ème</sup> Français Séquence sur l'autobiographie

Des activités :

2) Réaliser **le dessin ou la boîte** de tout ce qu'il y a actuellement dans votre tête et que personne ne peut vous enlever. Réfléchissez bien : ce qui est à vous et qu'aucun gardien de camp du monde ne pourrait deviner, ne pourrait vous reprocher. Vous avez le droit d'utiliser des métaphores, des caricatures, des objets, des collages, des livres, des poèmes, des cassettes, etc. Vous pouvez travailler aussi la boîte qui représente la cachette de votre tête ou de votre cerveau, en lui donnant une forme particulière.

### 3<sup>ème</sup> Français Séquence sur l'autobiographie

Des activités :

3) À partir de quelques textes et images de la « Liste générale de tous les enfants du monde entier » de Pef, faire la Liste générale de tous les adolescents de la classe.

– Sur quels élèves allez-vous travailler ?

– Comment les voyez-vous ? Ce qui vous frappe, ce qui les caractérise selon vous ? D'après votre expérience, depuis le début de l'année, ou parce que vous les « connaissez » bien... (à écrire, à dessiner, au brouillon)

**Faites ensuite leur interview.** Préparez votre interview : Quelles questions allez-vous leur poser pour écrire sur eux un texte qui ressemble à celui que Pef écrit sur les enfants du monde qu'il a rencontrés ? (habitudes de vie, préférences, ce qu'ils détestent, ce dont ils rêvent, ce qui les met en colère, comment les autres les acceptent ou les refusent, ce qu'ils écrivent, ce qu'ils

dessinent, etc.) **Rédigez, ici, votre « grille » d'interview**, sous forme de questions à poser oralement ;

– **Réalisez une page de l'album de la classe**, avec au moins deux textes, mis en page et en espace avec dessins, photos, collages... (travail d'équipe ou en groupe)

Encore des traces d'écriture :

Ce qu'il y a dans ma tête, par Fayssun : « Ce qu'il y a dans ma tête sera difficile à représenter par un dessin. Mais je vais vous le faire à l'écrit.

Dans ma tête, il y a de la rage. Cette rage pourrait me dominer complètement.

Mais, heureusement, il y a ma mère et ma famille. J'ai aussi une copine, avec qui je me sens bien. Ensemble, on peut parler de tout, à n'importe quel moment. Pour moi, c'est la première fois que j'aime autant une fille. Elle occupe une grande place dans mon existence comme dans mon cœur. C'est grâce à ces personnes que je garde mon calme.

Mais, le plus souvent, c'est pour ma sœur, car je me sens responsable d'elle. Même si ma mère s'occupe très bien d'elle. Mais bon, c'est normal, je l'aime ! J'ai aussi de la persévérance, car j'ai envie de réussir dans ma vie ce que j'ai toujours désiré. J'ai toujours voulu être un très grand joueur de foot, je pense avoir les compétences.

Et j'ai des rêves. Mon premier est pour mon étoile, ma sœur. En gros, je veux qu'elle s'en sorte, sur cette terre si difficile, qu'elle grandisse avec la meilleure des éducations. Pour que, quand elle sera grande, elle garde de très bons souvenirs de moi et de son enfance. Le second est que toute ma famille aille dans le droit chemin et que Dieu les préserve à ses côtés. » (ça va vous paraître bizarre, mais en écrivant ça, ça m'a soulagé, c'est à peine si j'allais pleurer) *Texte écrit chez lui, alors qu'il avait été exclu du collège pour un jour.*

Des liens avec la « grande » littérature :

À partir d'un texte extrait des annales du Brevet : Victor Hugo, Les Misérables, IV, 12, 4

Lecture du texte ; recherche du vocabulaire : ubiquité ; flâneurs ; aiguillon ; effrénée ; recherche du sens : Gavroche, un enfant aiguillon, mouche du coche.

Consigne d'écriture : Réaliser la page de Gavroche pour compléter la « liste générale de tous les enfants du monde entier ».

Exemple proposé par Maxime :

Gavroche, Paris : Jamais fatigué/ C'était une espèce d'ubiquité/ Toujours il était là, malgré son jeune âge/ Pour aider et rendre service. »

Fayssun, pour entrer dans la liste des adolescents de la classe, transforme son texte autobiographique (ce qu'il y a dans ma tête) en « il » :

« Il dit qu'il a la rage, alors qu'il y a plein de choses qui lui donnent le bonheur. Une simple pensée à sa sœur et voilà que le monde s'arrête de tourner. Il se dit que rien ne peut lui arriver. Chaque jour, il pense à une étoile qui, pour lui, ne s'éteindra jamais. Depuis son enfance, on lui dit qu'il a des compétences, mais lui, il s'en contre-balance, car il ne pense qu'à une seule

existence. On lui a dit : Rendez-vous, vous êtes suspect, alors qu'il n'avait rien fait. Alors, il se dit que le monde est imparfait. »

Vanessa rédige une grille d'interview qu'elle fait circuler ensuite dans le petit groupe de Maxime, Florian, Benjamin, elle-même. (Quel genre de personne êtes-vous ? Êtes-vous un grand sentimental ? Que craignez-vous ? Citez trois de vos qualités, trois de vos défauts. Êtes-vous un grand rêveur ? Quel est votre plus grand rêve ?)

L'écriture se partage, les écrits s'accrochent les uns aux autres pour tisser l'idée d'un collectif, pour dresser la liste des « traces » d'adolescents :

Maxime, Lille, Nord. Maxime est très fidèle ; serviable, disponible, il tombe souvent amoureux. C'est un bon vivant qui adore rire. Sentimental, il aime bien regarder autour de lui. Il craint la mort et de se retrouver sans amis et tout seul. Il est « rigolo » et beau. Ses défauts sont d'être possessif, jaloux et « con ». Il aime imaginer, il dit se faire trop d'illusions sur les choses et les personnes. Il rêve de trouver le grand amour et de vivre une belle vie.

Florian, Nord : Ce qu'il aime le plus est le foot, et le meilleur moment de sa vie, c'est le 13 Juin 2004, quand la France a gagné 2-1 contre l'Angleterre, un doublet de Beckham. Dans sa vie, il aime aussi les filles, Vicky, Lucie, Marion, Alice, Isabelle, Laure et Cécile. Les gens qu'il aime le plus dans la classe sont Benjamin, Ludivine, Maxime. Sa plus grosse crainte est le vertige. La fille qu'il a aimée le plus est Sophie. Il a aimé quelqu'un secrètement. Ses plus grandes qualités sont la patience, il n'est pas jaloux ; il est plutôt timide. Ses défauts sont la curiosité, il démarre au quart de tour, il n'est pas assez sensible.

Vanessa a l'habitude de chanter quand elle est triste ou heureuse. Elle aime les enfants et les fleurs roses et rouges. Elle déteste qu'on lui mente ou qu'on la trahisse. Ses rêves, c'est de devenir chanteuse et d'avoir une grande famille. Ce qui la met en colère, c'est quand on maltraite les enfants et les animaux. Ses défauts sont la jalousie, la curiosité, elle se dit trop possessive. Ses qualités sont la sensibilité, la jalousie ; elle est assez généreuse et fidèle. Elle craint de perdre toutes les personnes qu'elle aime, ses amis, sa famille, et aussi de ne plus avoir de rêves.

Fayçal travaille sur le texte de Pef qui l'a le plus touché, celui de « Christina, Armentières, Nord », *parce qu'il parle du racisme*. Avec Mohamed, ils écrivent un texte sur le racisme :

« Hamedi, Fayssun, Hichem, des Algériens/ Mohamed, Hassan, Fatima, Malika, des Marocains/ On se traite, on se traite/ À cause de nos origines / ça commence pour un rien/ et ça finit comme une sorte de guerre/ Je ne sais pas d'où vient cette sorte de racisme/ alors qu'on est deux pays qui cohabitent/ et qui se ressemblent. »

Sur Hichem :

« Il crie, il crie/ Sans qu'on sache pourquoi/ On dirait que c'est un tic »

Sur Hélène :

« Elle pleure, elle pleure/ Elle s'est fait virer des cours de français/ À cause de nous, soi-disant, les immigrés/ Elle nous a montré sa mauvaise apparence/ Alors qu'elle avait des compétences / Au lieu de s'exercer, de progresser, elle a tout lâché, pour aller à Roubaix/ Elle s'est fait influencer pour aller fumer/ Dans

les cages d'escaliers/ Elle séchait pour se la péter/ Et voilà maintenant où ça l'a amenée. »

É. Nonnon, à propos de l'oral, dans un numéro du *Français Aujourd'hui*, « Oral : le rapport à l'autre », n° 146, Juillet 2004, présente l'exigence scolaire de cohérence comme un postulat, « le postulat de cohérence qui fonde l'exigence didactique ». Dans l'acte d'enseignement ou dans l'enseignement en actes, il est plus important de considérer la cohérence comme un postulat que comme une nécessité scientifique. É. Nonnon parle de « conviction », de « reconnaissance » dans l'écoute et l'attention du professeur à l'élève.

Il ne s'agit pas seulement d'une bienveillance tolérante, mais de la conviction que (la) parole (des élèves) est riche et constructive, au moins potentiellement.

C'est cette conviction, ce postulat de cohérence qui devraient permettre à l'enseignant le travail d'interprétation des traces – traces d'écrits, traces d'oral, dessins ou graffiti... ; travail qui passe lui-même par le travail de « décentration culturelle, affective, cognitive et linguistique ». De même que la construction de la pensée passe par des phases de « déconstruction » (J. Derrida), les « traces » sont bien les signes manifestes de ces constructions et déconstructions par lesquelles se met en place quelque chose de plus difficile parce que plus humain, plus réfléchi, plus pensé.

Des traces, comme formes d'expression d'un savoir-apprendre à vivre et à penser ; qui se posent et s'inscrivent dans les grandes lignes de l'apprentissage, de façon plus réelle et plus pragmatique que le tracé continu et artificiel de l'illusoire cohérence.