

UN CARTABLE QUI DOUTE POUR UN PROF EN DÉSORDRE

Séverine SUFFYS,
Collège DUPLEIX – LILLE

...Ordre et désordre des outils d'apprentissage : qu'y a-t-il dans la serviette d'un prof, quand elle refuse obstinément de se fermer, et qu'elle ressemble à ces tonneaux des Danaïdes qui se remplissent toujours sans jamais se vider ?

Apparemment, bien sûr, le désordre et la confusion de ce qui ne s'énonce pas « clairement », mais il a bien fallu qu'il y ait le chaos universel pour qu'un jour, on songe à y mettre un peu d'ordre, à séparer, à classer... Généralement, cela se fait par l'entremise d'un Grand Organisateur ! Mais dans le microcosme d'une classe, le Grand Organisateur n'est pas souvent, ni toujours celui qu'on pense. Qu'il le veuille ou non, il n'est parfois qu'un élément, parmi d'autres, du chaos des représentations et autres conceptions, héritées de l'Histoire ou des histoires individuelles, des bouleversements sociaux, des mouvances psychologiques et scolaires etc... Or, s'il prétend s'ériger en Maître de l'Ordre, tout occupé à ranger, à classer dans des séries, des catégories, il restera aveugle aux signes, aux traces et aux empreintes des cheminements personnels ; enfermé dans ses programmes et sa programmation, il sera, tout juste, bon à dresser les statues de l'évaluation, dont parle M. Barlow, ces « statues de marbre ou de glaise » qui « ornent les carrefours et les squares des bulletins trimestriels »¹ ; il sera, tout au plus, capable de couler le béton des dalles funéraires des grands hommes, des champions de toutes sortes, celles qu'on a tant de mal à démolir pour voir la terre reverdir, pour permettre aux jeunes pousses de grandir... Et, pendant ce temps-là, si le silence règne, si les mouches volent, le désordre s'installe dans les têtes : « je sais faire, mais je comprends rien ; j'ai tout mis ce qu'Il avait dit et j'ai eu que 8/20 ; Il peut pas me saquer ; quand je lève le doigt, Il m'interroge jamais ; et quand je sais pas, c'est toujours sur moi que ça tombe etc..., etc... ».

De même que les règles de vie commune, pour être efficaces et respectées, doivent se négocier, en s'affinant, sans cesse, de l'individuel au collectif, et vice-versa, de même, le rapport au Savoir, l'ordre des savoirs et des savoir-faire

1. M. Barlow, *L'évaluation scolaire Décoder son langage*, Collection L'essentiel, Chronique Sociale, décembre 1992.

devrait être l'affaire de tous ceux qui se trouvent impliqués dans une situation d'apprentissage. L'ordre se construit, il n'est pas donné, il n'existe pas, de façon transcendante, il bouge, il se déplace, il ressemble, parfois, à s'y méprendre, à une autre forme de désordre. Tout dépend, bien sûr, du point de vue de celui qui le constate, en s'y référant comme à une valeur définitive, ou de celui qui l'observe, comme une étape vers un nouveau désordre. Et il semble bien que ces notions d'ordre et de désordre soient au coeur de l'apprentissage. Elles reviennent, en tout cas, souvent, lorsque les enseignants s'expriment sur ce que veut dire apprendre pour eux : dans des stages, *Aider les élèves à apprendre*, lors d'une séance de photolangage, au cours de laquelle les stagiaires doivent choisir une photo qui illustre parfaitement, pour eux, ce que représente « apprendre », et une autre, en contre point, qui signifie le contraire, il n'est pas rare que la photo d'un prix Nobel de physique au milieu du désordre de son bureau fasse l'objet d'un âpre débat entre les « tenants » de l'ordre, pour qui on ne peut apprendre qu'en rangeant, et les adeptes du désordre, ou « bordel », qui préfèrent construire à partir des éléments dispersés. Mais l'ordre est tenace et il arrive souvent que le titre de prix Nobel, annoncé après coup, provoque une immense surprise, à la limite du scandale, chez ceux qui, choqués par le désordre indescriptible, déclaraient haut et fort qu'on ne pouvait pas réussir dans la vie, en envisageant le travail de cette façon-là ! Probable qu'on n'a pas cessé de dire à ces stagiaires-là, tout au long de leur cursus scolaire : « Range ta chambre, mets de l'ordre dans tes idées, fais un plan, organise ton devoir, remets les choses en place etc... » et qu'ils ont su écouter !...

Au-delà de l'attitude du chasseur, d'animaux ou d'images, qui est à l'affût, qui cherche, mais qui finit toujours par figer ce qui est vivant d'un coup de fusil mortel ou par fixer le mouvant sur l'immobilité de la pellicule, on préférera et on revendiquera la position du guetteur qui ne prend ni ne capte, mais qui accompagne la « proie » en l'observant, en suivant ses traces, en interprétant ses signes et qui cesse d'en faire une proie, dans la mesure où il n'attend rien d'autre d'elle que ce qu'elle lui apprend, où sa quête infatigable ne trouve son sens que dans la gratuité du plaisir, immédiat et à long terme, qu'elle procure. Il est sans doute bien audacieux de vouloir faire d'une attitude comme celle-ci une habitude pédagogique – le Zadig de Voltaire faillit bien le payer de sa vie, lui qui avait fait de l'observation son mode de vie et qui était capable de « connaître » la taille, le poids et toutes les particularités du cheval du roi et de la chienne de la reine, rien qu'en observant, en suivant les signes et les traces, et sans les avoir jamais « vus » – Gageons aussi que le guetteur n'est pas un héros, puisqu'il ne gagne rien ; il ne pourra sans doute pas exhiber un somptueux tableau de chasse, de résultats concluants au Brevet ou autres examens prestigieux. Non, rien qui puisse figurer sur une courbe de statistiques ! En revanche, sa gibecière est pleine d'objets insolites, de trésors de pacotille, qui lui donneront l'envie de repartir, chaque jour, pour aller plus loin, pour en savoir plus. De même, quand un prof se fait guetteur, sa serviette se met à déborder, elle restera béante, préférant l'épaisseur charnelle du concret et de l'imperfection à l'abstraction, la « désincarnation » des attachés-cases et autres « monuments » destinés à célébrer la gloire de l'Ordre et du Classement.

Inventaire (non exhaustif) d'un cartable qui guette :

Au fond de mon cartable, il y a la rage de dire que tout va bien quand tout va mal.

Au-dessus, il y a, qui le porte et qui le mène, la voile du – Rien n'est définitivement perdu –.

Dedans, il y a l'abîme de celui qui, comme J. Rancière, dans *Le Maître Ignorant*², ne cesserait d'expliquer que l'explication tue l'intelligence, quand elle s'obstine à partager le monde en deux, les « esprits forts » et les « esprits faibles », les savants et les sots, les manuels et les intellectuels, les dominants et les dominés, les vainqueurs et les vaincus, les gagnants et les perdants.

Dans un coin, là où une poche intérieure se gonfle et déchire la fermeture-éclair, il y a le sourire des mères de J. Bruner qui attendent l'éveil de l'enfant et qui l'espèrent si fort qu'elles le lui disent et qu'il comprend, et qu'il va se mettre à parler³.

Dans l'autre poche intérieure, il y a, qui craquent et qui pèsent, des histoires d'exclus, que l'on ne peut raconter qu'à mi-mots, des histoires de misère, celles dont on dit, périodiquement, pour se donner bonne conscience : « Plus jamais ça ! »

Dans la poche extérieure, droite, il y a, pêle-mêle, les crayons, les feuilles blanches, la colle et les ciseaux, cadeaux destinés à celui qui s'est dit qu'il n'y avait plus rien à apprendre pour lui et qui s'est enfermé dans le non-dire, non-faire, pour n'avoir plus de comptes à rendre. Et, quand la parole n'est plus efficace, le fait de tendre son stylo à l'élève – le stylo du prof ! – peut devenir une marque de confiance, celle qui manquait pour provoquer la mise au travail. Entre ces objets de troc – qui rappellent les civilisations perdues de l'échange, du cadeau, et des pesées, et qui font oublier, ne serait-ce qu'un court instant, la toute puissance du « Veau d'or » – il y a les gammes des linguistes et des sémioticiens, celles qu'on peut décliner à l'infini, qu'on peut prendre à n'importe quel niveau, pour « jouer » à écrire et à lire, les exercices-énigmes pour découvrir des notions grammaticales, ces moyens de gérer les différents rythmes de travail et les absences des élèves, pour que chacun, à tout moment, ait quelque chose à faire, quelque chose qui puisse rejoindre le travail des autres, élément constitutif du gigantesque puzzle d'une classe en train d'apprendre.

Dans la poche extérieure, gauche, il y a les livres à entendre et à voir, les « coups de coeur » du prof, les « Il était une fois », déclencheurs d'écoute et de compréhension, les textes-médiateurs entre un sens qui se construit par la voix du prof et celui qu'on va donner, en lisant silencieusement, pour soi-même ; ceux qui sont susceptibles de tisser un lien entre la culture du prof et celle de ses élèves ; les nouvelles qui attendent une fin, les images qui attendent une histoire ; les voilements et les dévoilements progressifs qui, tour à tour, cachent et montrent, pour mieux agir sur le désir, la motivation des élèves, comme le dit M. Develay, dans son livre, *Peut-on Former les Enseignants ?*⁴ : « Dans l'apprentissage, il s'agit donc d'agir sur le désir et sur la motivation de l'élève ». Alors que, semble-t-il, dans la plupart des discours d'ensei-

2. J. Rancière, *Le Maître Ignorant*, Fayard, 1987.

3. J. Bruner, *Comment les enfants apprennent à parler*, Retz, Paris, 1987.

4. M. Develay, *Peut-on former les enseignants ?*, Collection Pédagogies, ESF éditeur, 1994, p. 32 à 34.

gnants, la motivation serait de l'ordre de l'inné – élève motivé, ou non-motivé –, l'idée d'une « action » possible sur cette donnée ouvre toutes sortes de pistes pour aider l'élève à donner du sens à l'activité qu'on lui propose. Ainsi, les livres, les recueils de nouvelles que le prof dépose sur sa table, les documents qu'il laisse, volontairement, éparpillés, au milieu des copies corrigées et du carnet de notes, sont autant d'éléments du désordre qui suscitent la curiosité des élèves : « Ça a l'air bien, ça, madame, vous le faites avec les 3^e-4 ? Vous nous en parlerez aussi ? Et ce livre, vous nous le lirez ? Je peux le regarder ?... ». Les chemins les plus courts ne sont peut-être pas ceux qui permettent de faire du sens, parce qu'ils ne laissent pas le temps d'errer, comme le font les chemins détournés. Et il est, souvent, intéressant d'observer les élèves en train de tourner autour de la table du prof comme pour observer, capter, toucher du doigt ces objets qui « font », leur semble-t-il, le prof.

Dans le mi-temps de ce cartable, il y a, à l'affût, le cahier du guetteur, le filet à papillons des paroles qui s'essaient, qui se cherchent, des raisons qui voudraient raisonner, des questions qui voudraient se poser, des injures, des insultes, des obscénités qui jaillissent des situations insupportables, il y a un prof qui tente de se fondre dans le paysage de la classe, tout en sachant que sa présence, même muette, va créer des échanges de paroles, plus justes, plus vraies ; il y a un prof qui essaie de comprendre en prenant des notes, qui fait semblant de compter les points pour permettre aux aveux de s'avouer, aux balbutiements de devenir des paroles ; il y a un prof qui écrit sa colère, quand il vit une situation d'impuissance, où il n'est pas arrivé à « convaincre sans vaincre », qui voudrait comprendre pourquoi... Et, à côté du cahier, il y a les chemises qui renferment les traces écrites des élèves, les copies, bien sûr, qui attendent, avec leur correction-dialogue, les élèves absents, ceux qui reviendront, comme ceux qui ne reviendront plus ; mais aussi, toutes sortes de bouts de papier, reformulations individuelles de ce qu'on a compris, « états des lieux » avant de commencer un apprentissage, autant de repères pour le prof, qui vont lui permettre de savoir où on en est, autant de signes d'une mise en route de la pensée et de sa forme écrite.

Dans mon cartable, il y a toutes sortes de fragments d'apprentissage, des débuts de situations de classe qui attendent, pour fonctionner, un dispositif en accord avec le nombre d'élèves, ce jour-là, des dispositions propices de la part des participants ; il y en a aussi de toutes prêtes, pour les heures où personne n'a envie de rien faire, pour ceux qui reviennent après une longue absence et qui ont besoin de « se remettre dans le bain » pour avoir la sensation de faire partie du groupe, à nouveau. Si tout cela est bien lourd, parfois, pour les épaules d'un prof, le bonheur pédagogique qu'on y trouve transforme ce sac informe, cette « croix » qui monte au calvaire, selon les défaitistes et les pessimistes de tous bords, en une gigantesque corne d'abondance qui parie sur les potentialités de chaque élève.

De la nécessité de faire émerger le désordre :

Les cahiers aux belles pages blanches sont si propres qu'on ne veut pas les salir : ainsi Eric ne veut jamais écrire : – « Je recopierai chez moi, m'dame ! j'veux pas que mon cahier, y soit sale, comme ceux des feignants ! ». Ebaucher, esquisser, raturer

sont des pratiques qui ne font pas bonne figure, dans les écoles, où règne, encore trop souvent, la toute puissante clarté : « ce qui se conçoit bien s'énonce clairement »... et s'écrit proprement. Une des conséquences de ce mépris des ratures entraîne l'inutilité, pour les élèves, du brouillon. Ce qu'ils appellent leur brouillon est, déjà, en fait, une version définitive qu'ils se contentent de recopier, au propre, avec les mêmes mots, mais en s'appliquant, peut-être, davantage, au niveau de la calligraphie.

Il convient donc, dans un premier temps de leur faire réapprivoiser leur désordre, de rétablir l'usage du crayon gris, des couleurs différentes pour différencier les étapes d'un travail, pour matérialiser les allers et retours, les divers itinéraires d'un apprentissage. Ce pourrait être un premier geste. Le second, simultané, consiste à remplir la classe d'une multiplicité de signes, de paroles qui se cherchent, pour les « poser », en faire des objets de travail, pour apprendre à analyser au lieu de confronter immédiatement avec la solution, d'opposer le vrai, le faux, le bien, le mauvais. C'est souvent une tâche difficile, l'élève est, la plupart du temps, dans une situation d'attente magique vis-à-vis du savoir, il n'imagine pas que le savoir puisse être plein de pâtés d'encre, qu'il faille, parfois, se mettre à quatre pattes, retrousser ses manches et transpirer... Savoir paraît tellement facile, quand on regarde ces « maîtres » tirés à quatre épingles, ces « intellectuels » aux mains propres, fervents adeptes des désodorisants, et autres « brises fraîches »...

Reconnaître le désordre, lui donner le statut particulier, comme à l'erreur, d'élément incontournable, fondateur, de la construction d'un savoir, libère la parole de l'élève, en lui donnant la possibilité de bredouiller, de bafouiller, de se poser des questions. Ainsi, la lecture orale par le prof des premiers chapitres de *Lullaby*, de Le Clézio, laisse mes élèves de 3^e, non lecteurs, perplexes : « Qu'est -ce que c'est, ça, madame ?, c'est nul, j'y comprends rien, vous nous avez jamais lu des choses comme ça ! » Pourtant, chacun va se mettre à écrire silencieusement pour noter, à ma demande, les images ou les mots qui lui restent, après cette lecture. Un tour de table révèle le désordre (*extrait d'une page du cahier du guetteur*) :

Angélique : Moi, je vois la mer et les lettres qu'elle écrit à son père. Il y a la plage, en opposition avec la ville dans laquelle son père est resté.

Cathy : Ce que je retiens, c'est la description de la mer, du vieil embarcadère. Elle écrit à son père, et, par terre, il y a des mots écrits à la craie blanche.

Yann : Moi, c'est le voilier qu'elle voit de sa chambre.

Marta : Je pense au « triangle mathématique ».

Juliette : Pour moi, c'est l'opposition entre la mer, vert émeraude, et l'école-prison.

Emmanuel : Il y a les mathématiques, Istanbul, un voilier blanc, son père...

David : Je retiens la lettre avec les mots éparpillés sur la feuille, *Lullaby* qui écarte le rideau et voit un grand morceau de ciel bleu, *Lullaby* qui prépare son sac et qui marche dans une direction qu'elle ne connaît pas. Elle écrit à son père et aime la liberté. Elle plonge sous l'eau pour voir les fonds sous-marins, elle cherche une plage à une place. etc... etc...

Sur la démarche d'écriture, Anne-Sophie, exprimera bien ce qui s'est passé pour la majorité des élèves : « Au début, j'comprenais rien de ce que vous lisiez, il se passait rien, j'attendais qu'il se passe quelque chose, je la trouvais nulle cette histoire, et puis, au fur et à mesure que j'écrivais, je revoyais des choses et ça avait du sens ... ».

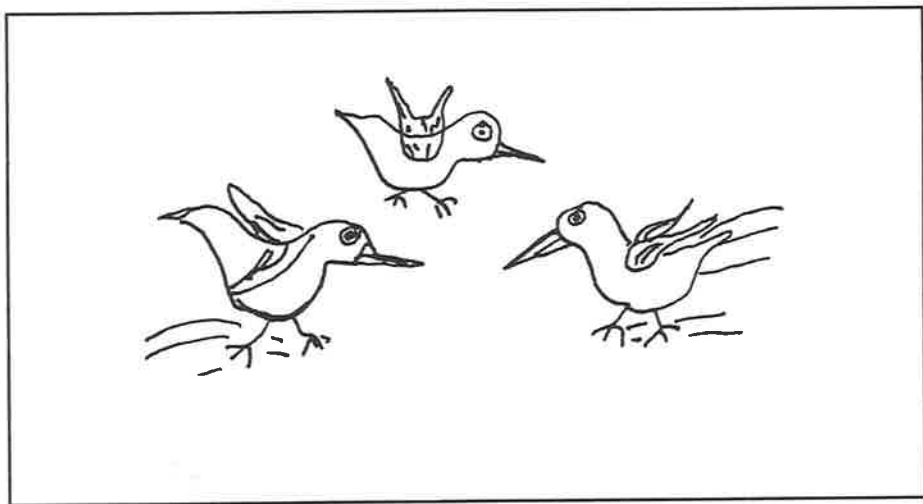
En leur relisant ce qu'ils ont dit, on en vient à parler de la place du narrateur : où est-il, dans ces pages, comment on le perçoit ? les réponses se font de plus en plus construites : – « C'est un narrateur extérieur, puisqu'il parle de Lullaby à la 3^e personne, mais, en même temps, on dirait qu'il est à l'intérieur d'elle-même, puisqu'il sait ce qu'elle pense, ce qu'elle rêve ». On en vient aussi à repérer plein de choses, la dominante descriptive de ces pages, – « Y a plein de trucs qu'elle voit et qu'elle sent, mais y a pas d'événement ». Et la séquence s'achèvera sur la question d'Ourida, qui voudrait bien aller en seconde et qui s'inquiète, depuis le début de l'année, de ce qu'elle fera, en français, l'an prochain, des livres qu'il « faudra avoir lus » etc... : « M'dame, ce serait pas ça, de la littérature ? ». C'est elle, donc, qui donnera sa cohérence à cet échange informel autour de quelques pages lues, en en faisant une approche d'un texte littéraire. Ainsi, mon idée de départ, de les familiariser, par ma lecture, avec des textes plus « éloignés » d'eux, n'a pris corps qu'avec les questions qu'ils ont commencé à se poser et à formuler.

*Guetter pour pouvoir travailler sur la
« zone de proche développement »⁵ de l'élève*

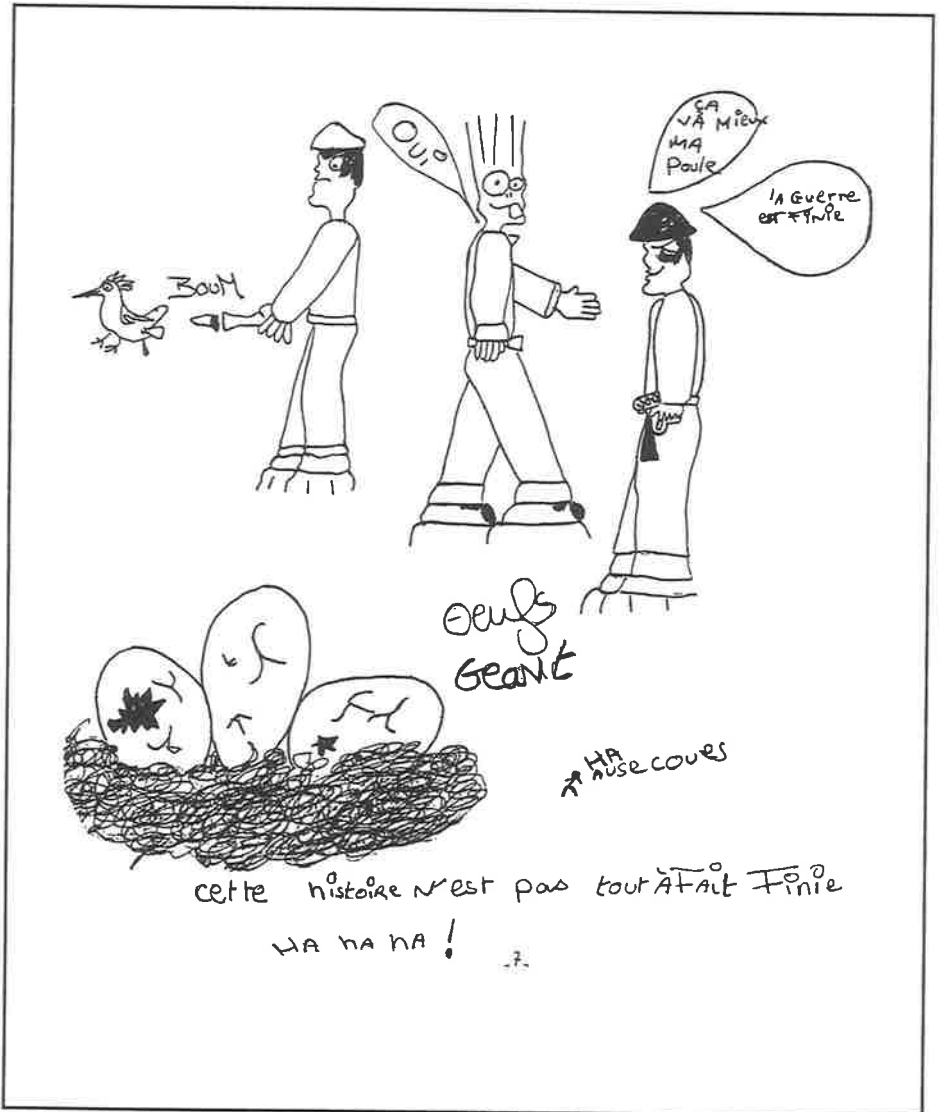
Si l'activité principale du guetteur est d'observer en silence, de laisser émerger, il n'en reste pas moins vrai que son rôle ne peut être passif, sous peine de laisser l'élève à lui-même et de lui interdire toute évolution. Il s'agit donc de repérer à quel moment on a le sentiment que « ça accroche » et de savoir comment aller plus loin. La lecture orale permet de voir les regards qui s'ouvrent ou qui se ferment, d'entendre les soupirs ou les cris d'étonnement et de plaisir et de jouer avec les réactions du « public » : j'avais donc choisi de lire à mes 3^e d'insertion une nouvelle radiophonique, de B. Mazeas, proposée par La Nouvelle Revue Pédagogique de Janvier 1994. Tout commence par une bizarre panne de télé, un écran qui se brouille et Eric et Mohamed m'interrompent pour m'expliquer que « c'est des choses qui arrivent », et, avec toutes sortes de termes techniques, ils passent en revue les dérangements possibles d'un téléviseur couleurs, et, en arrivent enfin aux illusions d'optique : « on croit qu'on ne voit plus rien, mais c'est parce qu'on voit toutes les couleurs ensemble », soit !... Lorsque ce foisonnement de propositions et d'explications retombe, je reprends ma lecture : on entend au loin des coups de canon, des bruits de bottes, on tire dans la rue, des corps s'affaissent... Rosario lève alors les yeux, ses yeux que je ne vois jamais, parce qu'il les cache sous des boucles crasseuses, qui, elles-mêmes se cachent sous une superbe casquette dont les couleurs se fondent dans le treillis de parachutiste qu'il affectionne tout particulièrement : – « M... m... Ouais... C'est Sarajevo !... ».

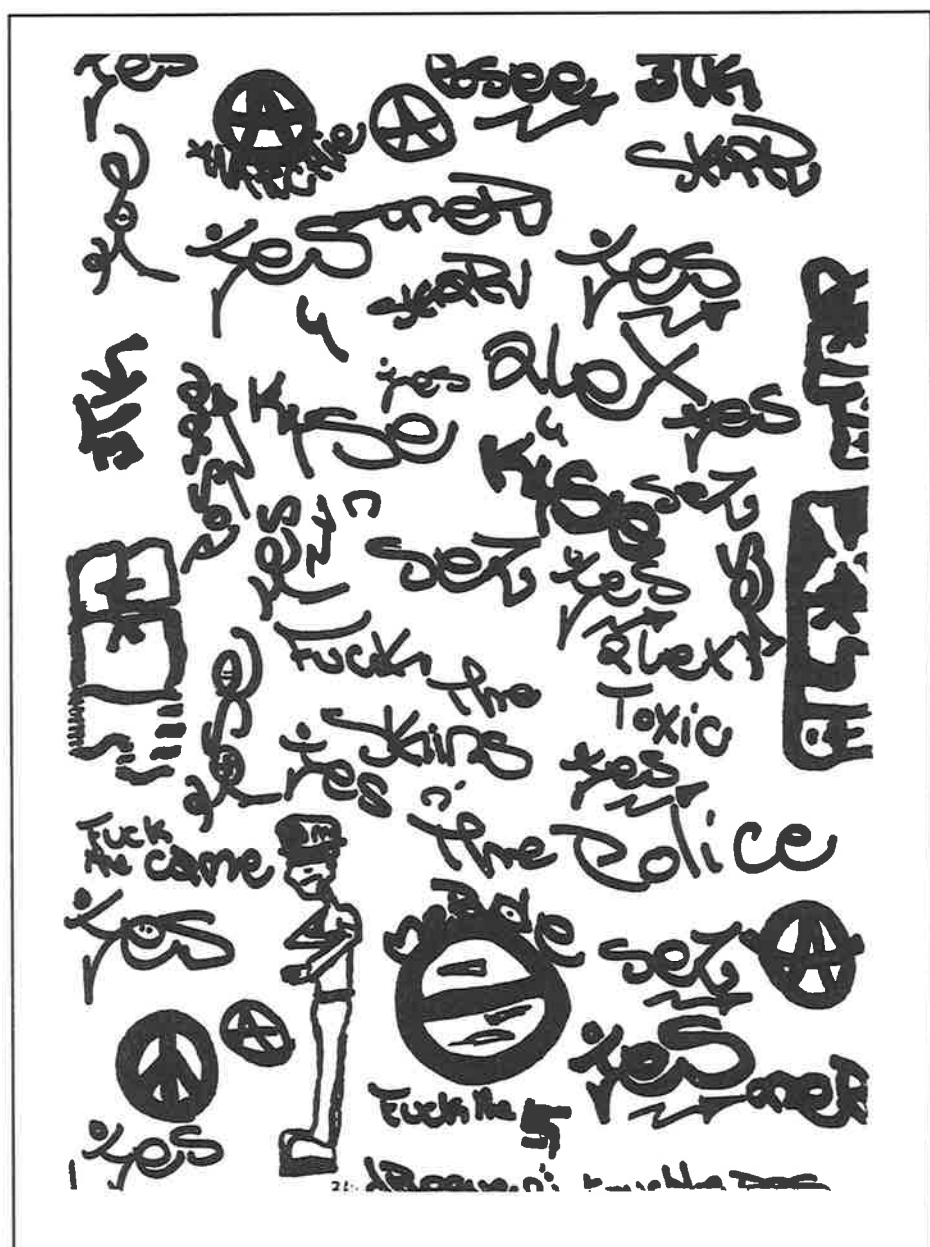
5. Selon l'expression du psychologue russe, Vygotsky : B. Schneuwly et J.P. Bronckart, *Vygotsky aujourd'hui*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel - Paris, 1985.

C'est alors que l'appartement du héros est envahi par une armée de poules, bottées et casquées. J'ai l'impression qu'il se passe quelque chose, qu'une tension dynamique cherche à se mettre en place : « Ouais, on pouvait s'en douter, avec le titre : *Le poulailler* ! » Et si certains s'essaient à jouer avec les mots et les poules : poules mouillées, chair de poule etc..., pour Rosario, cela passe par le geste sur le papier. D'habitude, il s'enferme entre ses deux bras et dessine inlassablement des personnages de bande dessinée. Voilà des poules, au crayon gris qui s'alignent sur sa feuille de cahier...



J'ai supprimé la dernière phrase de la nouvelle : une fois que les hommes se mettent à collaborer avec les poules, à les imiter dans leur démarche et leur mode de vie, en transformant les appartements en poulaillers, l'écran de télévision se brouille à nouveau, on entend, une nouvelle fois, le canon, des bruits de bottes, on frappe à la porte, le héros va ouvrir et... Ce sont ces points de suspension qui conduisent lentement les élèves vers un travail sur la cohérence. Les uns se mettent à écrire, Mohamed, qui ne cesse de « tagger » sur ses cahiers, sur les tables de classe, comme pour construire une immense fresque, s'associe à Rosario, pour « faire une équipe de dessinateurs ». Pendant que chacun s'installe dans son travail, que le silence se fait, progressivement, le prof pense qu'il faudrait réécrire ces nouvelles en les truffant des réactions, des mots, des attitudes de ceux qui écoutent et qui leur donnent un sens ; une écriture qui prenne en compte l'auteur et son lecteur et qui matérialise, en quelque sorte, la « coopération du lecteur modèle », chère à Umberto Eco !... Rosario et Mohamed ont « mis en images » une suite possible, très conventionnelle, d'ailleurs, selon les options des films d'épouvante, qu'ils adorent : l'armée des hommes vient décimer l'armée des poules, mais quelque part, il reste des oeufs de poules, prêts à éclore. Le travail plaît à tout le monde, mais n'est-ce pas là l'occasion de les amener plus loin, à envisager, sous un autre jour, ce qu'ils n'aiment pas, les mots, les phrases ? Je leur demande de mettre des mots, dans ou à l'extérieur de leurs dessins.





Ceux qui ont écrit ont proposé d'autres idées, mais les écrits sont brefs.

1. « Finch*, très étonné, vit un groupe de soldats qui se mirent à chasser les poules avec des vers de terre, jusqu'en Somalie... Puis, la vie, à Paris, redevint normale ».

(* il s'agit du nom du héros).

Eric R.

2. « Et alors, il vit un coq géant avec une troupe de poules armées. Ils entrèrent chez lui et commencèrent à faire la guerre contre les poules, dans l'appartement de Finch. Et le coq lui parla ainsi : «... »

Azziz (1ère version)

3. Et alors, il vit un soldat avec une poule vivante dans les mains. Puis il sortit un couteau plus qu'aiguisé et lui dit : « La guerre est finie, cher ami ! ». Il lui coupa la tête et ils se mirent à rigoler.

Eric G.

4. Une dizaine de soldats entrèrent et se mirent à chasser les poules en leur tirant dessus. Finch et ses voisins du dessus s'affolèrent. Ils pensaient toujours qu'ils étaient des poules. Ils se mirent à becqueter les soldats, et les poules firent la même chose. Et les poules, une fois de plus, vainquirent les soldats.

Mohamed (1ère version)

Il faudra proposer une lecture en groupe, chacun devant poser une question sur les textes des autres, pour se remettre à écrire, plus longuement. Tout ceci se gère, au fur et à mesure que les problèmes se posent. Valérie n'a pas compris. Elle m'appelle, elle ne voit pas comment elle peut écrire une hypothèse sous forme d'un récit et elle a commencé son texte par : « on pourrait dire, par exemple, qu'une armée arrive... ». En réalité, elle n'a pas « entendu » la nouvelle, il faudra que je lui relise des passages entiers, assise à côté d'elle, pour que son visage s'éclaire et qu'elle me dise : « C'est intéressant, j'ai envie d'écrire, maintenant ! » Le prof continue à improviser, cherchant quelle attitude, quelle forme le savoir doit prendre pour s'adapter à la situation. Mais il échoue, lamentablement, auprès de Laetitia qui avait « annoncé la couleur », dès la première minute du cours : « Aujourd'hui, je fais rien, je suis malade, c'est pas la peine de m'embêter ! » Pourtant, elle s'est mise à dessiner, avec un sourire narquois, en direction de Rosario. Ce ne sont pas les poules qui l'ont inspirée !...

tu te fais en cupe par tout
 le quant tu m'ais qu'un
 pauvre pede et grand cigare,
 tu m'ais qu'une pédouge au cheveu
 blond tapette je sera toi je me
 paverai les dents

les poules avariés

enlaidies paries

et plus personne

se seraient pas peur

cest
 sont



Ho

oui

Ho oui

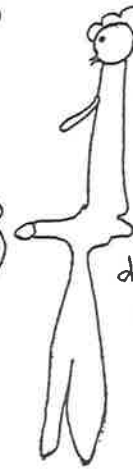
je suis

entraîné

de spermer

dans ton

cus



de se faire ~~be~~ becqueter.

(L'écriture « dans tous ses états » [I])

Les « dessins » qu'elle laissera traîner sur sa table viennent rappeler que le désordre est là, à tout moment, dans chaque situation d'apprentissage, les mots obscènes, même s'ils restent cachés, s'ils ne sont pas prononcés, disent le malaise des corps qui voudraient désirer et qui n'y arrivent pas. Bien sûr, on pourra parler d'« élément perturbateur », alors que, justement, les autres se mettaient à envisager de monter une mini-exposition autour du Poulailleur ! Mais faut-il pour autant en conclure qu'il y a là incohérence ? M. Develay, dans l'ouvrage déjà cité auparavant, analyse le désir de savoir, à travers les psychanalystes, et montre, par là, à quel point, « la pulsion à connaître » est liée à la « libido sexuelle », au moment de la « problématique oedipienne », comment le refoulement de l'une entraîne celle de l'autre, ce qui peut amener, chez les enfants en échec, un refus d'apprendre, une peur de

connaître... Il appartient au prof de chercher ce qu'a voulu dire Laetitia et quelle réponse symbolique il peut apporter. Alors, incohérence, sans doute, par rapport à la classe, mais le désordre se doit de trouver un sens, pour le guetteur, qui ne se satisfait pas d'en rester « aux grosses bites et aux gros culs » !...

Les poules avaient envahi Paris, et plus personne ne sortait, de peur de se faire becqueter. Finch et ses amis avaient l'air d'avoir perdu la boule, car ils se prenaient pour des poules...

C'est alors que les soldats débarquèrent et commencèrent à mitrailler les poules. Il y avait du sang, partout, et Finch n'y comprenait plus rien. Il ne savait plus s'il était une poule ou un homme.

Les soldats tuèrent toutes les poules. Finch redevint normal, et remercia les soldats.

Mais personne n'avait vu que quelques poules avaient pondu des oeufs, au fond d'un placard, dans l'appartement de Finch...

Mohamed (2ème version)

Propositions

de fins possibles



pour la nouvelle

LE POULAILLER

(L'écriture « dans tous ses états » [II])

Finch et ~~des amis~~ avaient l'air d'avoir perdu la boule car ils se prenaient pour des poules. Les soldats ont débarqué et ont commencé à mitrailler les poules. Il y avait du sang partout et Finch ne comprenait plus rien, ils ne savaient plus s'il était une poule ou un homme. Les soldats ont tué toutes les poules mais c'

Et alors, il vit un énorme coq qui venait donner ses conditions : « Nous, les poules, nous voulons des hôtels, des maisons comme les vôtres. De plus, nous en avons assez de notre vie de poule : on en a MARRE ! marre d'être enfermées, on étouffe, on n'en peut plus ! On veut se battre, on n'est pas des « poules mouillées ». On ne veut plus être mangées. On veut de l'argent, sans payer d'impôts, on veut des habits, à notre taille, et, de grande marque, s'il vous plaît, et, gratuitement ! C'est ça ou la guerre !... ».

Finch était d'accord avec ces propositions. Il emmena les poules aux Champs Elysées, devant la presse, la télévision. Tout le monde put entendre les propositions des poules. Mais le Président refusa et donna l'ordre aux soldats de tirer sur les poules et des les abattre sur le champ. Plusieurs soldats moururent. C'est par avion qu'ils réussirent à tuer toutes les poules. Finch fut blessé mais il s'en sortit.

Romuald (à partir de la 1ère version d'Azziz)

Et alors, il vit un homme avec un grand chapeau, de longs cheveux tout blancs, une grande cape, derrière son dos ; des lunettes noires cachaient ses yeux, et il avait aux pieds de grandes chaussures pointues. Finch le trouva mystérieux et se dit que ce devait être un magicien.

L'homme prit la parole : « Je suis le magicien du Mont-Blanc, je viens vous aider à vous débarrasser de vos poules. En échange, je vous demanderai un peu d'argent ». Finch était très étonné, mais il accepta cette proposition.

Le magicien, d'un coup de baguette, emmena toutes les poules au sommet du Mont-Blanc. Les poules étaient prisonnières de la glace et de la neige, elles moururent, toutes, congelées.

Le magicien retourna chez Finch chercher son argent. Finch, tout heureux, lui donna plus que la somme demandée. Toute l'avenue des Champs Elysées remercia Finch d'avoir gagné cette guerre sans faire couler de sang.

Christophe

Et alors, il vit le magicien, avec une flûte dans les mains, une cape sur le dos et des babouches aux pieds. Il dit à Finch : « Je peux détruire les poules, avec ma flûte, une seule chanson peut les hypnotiser, je les emmènerai vers le fleuve et elles se noieront, toutes. Mais à une condition ». – « Laquelle ? », demanda Finch. – « Je veux Cinq cent millions de francs, une maison, avec piscine, jardin et une belle voiture ! ». – « Mais il m'est impossible d'avoir cette somme, répondit Finch, il me faudrait des années, des années... ».

Mais il eut l'idée de faire appel à une célèbre émission de télévision, et chaque téléspectateur apporta 500 F. La somme fut ainsi réunie. Le lendemain, le magicien hypnotisa les poules, puis, leur dit d'avancer jusqu'au fleuve. Elles se noyèrent toutes. Puis, le magicien ressortit, une à une, les poules mortes et les jeta dans la décharge. Tout redevint normal, le magicien eut sa belle maison et sa belle voiture, mais il n'était pas égoïste : toute sa vie, il donna de l'argent aux pauvres.

Azziz (2ème version)

n'ont pas vu qu'il y avait des poules qui avaient pondus des oeufs dans panier. Finch est redevenu normal et a remercié les soldats.

Quel temps fait-il sous ce cartable ? Quel est le temps du guetteur ?

A quel(s) temps grammaticaux le guetteur peut-il opérer ? Sans cesse à l'affût, au milieu d'une multitude de signes, plus différents les uns des autres, il lui faut se laisser la capacité d'interpréter, la disponibilité d'écoute suffisante pour envisager des réponses. Voilà pourquoi, il exclut, définitivement, de la classe, le passé, le défini, l'achevé ou l'accompli : pour lui, les acquis ne sont jamais acquis, ils sont à réactiver, à mobiliser, selon les situations. Voilà pourquoi, également, il ne peut jamais dire : « ça, c'est fait, nous l'avons vu, ils doivent le savoir » ; et il ne peut jamais vider sa serviette, en laissant, chez lui, classé dans un dossier, l'esprit libre et serein, ce qui « a été » appris ; il ne peut jamais barrer sur son cahier, d'une main tranquille, FAIT, et se pencher sur ce qu'« il reste à faire », satisfait d'observer sa progression dans le programme officiel des savoirs. Si le passé existe – bien sûr, on ne peut en faire fi ! – il faut « le remettre au présent », en faire un état des lieux, des connaissances, des représentations, pour envisager une suite possible. Il s'agit donc de faire une classe, résolument, au présent de l'indicatif et au futur du devenir. Et ceci, tout d'abord pour

casser la routine, celle que décrit si bien J.P. Astolfi, dans son livre *L'Ecole Pour Apprendre*⁶, ce réseau d'habitudes qui s'installent dans une classe, pédagogie du sourcil, effet TGV, effet Topaze ou Pygmalion, courbe de Gauss etc... et qui dévient l'énergie de ceux qui apprennent, comme celle de celui qui enseigne, vers des épiphénomènes, comme, par exemple : il faut mettre les élèves « sur la voie » de la réponse, par un sourire ou un silence, ou, encore par un froncement du sourcil, il faut être le plus rapide à trouver la réponse ; si le maître le dit, c'est qu'il est vraiment bête, celui-là ; et il est inévitable que toute classe comporte son noyau de bons, son paquet de moyens et sa « petite queue » de nuls. Le présent veut rompre ces habitudes pour éviter, aussi, les attitudes d'enfermement des élèves, car rien ne s'instaure plus vite, dans une classe, que la hiérarchie des niveaux : « sale et paresseuse » ; « ne fait rien » ; « perd son temps » ; ou, à l'inverse, « élève brillant, excellent niveau, toujours sérieux et appliqué » ; tous ces qualificatifs, ces groupes nominaux collent aux individus-élèves et il leur paraît souvent insurmontable de faire changer cette « étiquette ». En revanche, il semble plus simple de tenter de trouver un confort minimum dans cet état de choses et de s'y installer : « je suis nul, voilà tout ! ». C'est à ce moment que le guetteur sort de son cartable un texte, un livre, un exercice, un mot, une image ou une parole pour que celui « qui ne fait jamais rien » finisse par tourner les yeux vers l'objet en question et fasse semblant de s'y intéresser. « Agenouillez-vous, et la foi vous viendra », proposait Pascal : il est parfois des gestes salutaires qui peuvent conduire à une véritable mise au travail. Le guetteur sait cela et il en garde toujours, comme ça, au chaud, quelques-uns, même s'il n'en est pas toujours très fier, parce qu'il a pu observer combien la main tendue pouvait être signifiante pour certains élèves, quel que soit l'objet qu'il y ait au bout. Le sens-même de ces gestes est de resituer le futur à l'intérieur de la classe, de faire resurgir le possible.

Le présent, c'est aussi celui de l'action, de la pensée qui se construit, et de la parole qui se cherche, c'est « laisser le temps » aux choses de se faire, à l'apprentissage de se construire, c'est « prendre le temps » de « passer du temps », en tournant le dos aux impératifs de progression et de production. Il n'y a pas d'horloge ni de chronomètre dans le cartable du guetteur, il n'y a que le plaisir de s'attarder et le désir de déculpabiliser les retards. Car seul, le temps qu'on prend pour s'arrêter sur quelque chose peut permettre de faire apparaître les vrais problèmes d'un apprentissage : qu'est-ce donc, par exemple, qu'apprendre à argumenter à des élèves de 3^e ? Si on se contente de leur proposer des textes à trous, dans lesquels ils doivent insérer des connecteurs ou du « vocabulaire argumentatif », ou de leur faire dresser des listes d'arguments POUR ou CONTRE, peut-on considérer qu'on leur a « appris » ce qu'était l'argumentation ? Oui, si l'on s'en tient à des savoir-faire de surface, mobilisables, le jour d'un examen. Non, et vraiment non, si on comprend l'argumentation comme la manifestation écrite ou parlée d'une réflexion qui fonctionne. Or, s'il est un travail de fourmi, qui requiert toute la patience des miniaturistes, c'est bien celui de « mettre en marche » la pensée dans une classe. Le guetteur doit se faire minuscule derrière son microscope d'entomologiste, il doit se mettre au travail sur le détail, mais quel plaisir de voir comment les élèves se mettent à sortir du fouillis inextricable de ce

6. J.P. Astolfi, *L'Ecole pour apprendre*, Collection Pédagogies, ESF éditeur, 1992.

qu'on n'arrive pas à dire ou à penser un embryon de cohérence !

Un premier exemple de ceci sera donné par un travail sur la distance à prendre, lorsqu'on doit faire un compte-rendu de film, de livre ou d'émission, à l'écrit. Ma classe de 3^e vient de voir le film d'Agnès Varda, *Jacquot de Nantes*. Comme il ne s'agit pas d'un film linéaire, puisqu'il procède par juxtaposition d'époques, de souvenirs, par opposition couleurs / Noir et blanc, le travail écrit consistera à retrouver un « fil », un « ordre » dans cette suite d'images vues. Or, à la lecture des écrits, le problème qui ressort est celui de la prise de distance ou non par rapport au contenu, à l'histoire. Problématique banale, s'il en est, par rapport aux différents comptes-rendus que font les élèves. Mais il est loin d'être inintéressant et de pouvoir se résoudre autour de quelques questions du genre : Où ? Quand ? Qui ? Comment ? Mon travail sera de les amener à construire, eux-mêmes, cette problématisation, en leur proposant les 2 phrases suivantes :

1	2
C'est l'histoire d'un garçon qui s'appelle Jacquot et qui veut devenir cinéaste.	C'est un film d'Agnès Varda qui raconte l'enfance et l'adolescence de son mari, le cinéaste, Jacques Demy.

Le débat en classe va tourner autour du « support » et du contenu, de l'auteur et du personnage, de la complexité des relations qu'il peut y avoir entre eux. Cela, ce sera le lien avec ce qu'ils « connaissent déjà », les problèmes du narrateur, de l'auteur etc... Mais là où on ira plus loin, c'est lorsqu'on évoquera le destinataire supposé de ce genre de compte-rendu, par exemple un correcteur de Brevet des collèges, et la notion de « connaissance partagée » ou non du lecteur potentiel.

- « Ben, oui, M'dame, c'est pas comme si on racontait le film à vous, qui l'avez vu, en même temps que nous !
 - Et c'est pas comme si qu'on racontait à un copain, faut un langage plus « soutenu », puisque c'est un prof qui va corriger...
 - Oui, j'ai compris ! on lui donne des informations, pour qu'il puisse savoir de quoi on parle, on « entre » pas tout de suite dans l'histoire, faut « situer » ...
 - Par exemple, dans le 2, on dit que c'est un film, et non un livre ou autre chose, on dit qui a fait le film, comme ça, y a ceux qui la connaissent, qui ont déjà vu des films d'elle, et ceux, comme nous, qui la connaissent pas, mais on comprend que son métier, c'est de faire des films...
 - Et puis, dans le 2, on montre bien que l'histoire de Jacquot, c'est le « sujet » du film, et on apprend que Jacquot, c'est aussi un cinéaste et qu'il est le mari de l'auteur On donne plein d'informations, et c'est pas plus long que la 1... une ligne de plus...
- etc... (extrait du cahier du guetteur)

Le second exemple est aussi « microscopique » et concerne, encore une fois, le cinéma. Cette fois, il s'agit du film russe *Urga* qui, par son montage en parallèle les a laissés dans un certain désarroi... Mais de la même façon, la mise à l'écriture va leur permettre de mieux comprendre ce qu'est un parallélisme, et notamment, celui que propose le film, entre le voyage et le cinéma. L'idée d'Emmanuel est retenue pour en faire un « paragraphe de travail ».

Phrase de travail :

– « Oui, je suis d'accord sur le fait que le cinéma fait voyager les gens, et même, les fait mieux voyager. Le cinéma amène les gens à s'intéresser aux coutumes, et ce qui est plus important, à s'intéresser à leur façon de penser, alors qu'un touriste, dans un pays étranger, se moque, souvent, de connaître la façon de penser des autochtones, et particulièrement, lorsque ce sont des indigènes ou des nomades comme les Mongols ».

Le problème du mauvais emploi de l'anaphorique « leur » dans « leur façon de penser » sera un prétexte à la réflexion sur « les personnages » auxquels font allusion ces deux phrases, les touristes d'un voyage organisé, les Mongols ou « autochtones » puisque le film se passe en Mongolie intérieure, et les spectateurs du film. Comment se tissent les relations entre ces différents personnages ? Cette discussion-réflexion, pointue ou pointilliste, c'est selon, amènera, en tout cas, dans la reformulation ou la réécriture, une étape de la pensée un tout petit peu plus élaborée : le point de vue se construit lentement :

« Le cinéma sert à faire voyager les gens, il les amène à s'intéresser aux coutumes. Ça, c'est le rôle du cinéaste, de faire tourner la tête des spectateurs vers l'écran.

Tandis que les touristes vont, souvent, dans des pays étrangers, pour visiter le pays, sans s'occuper des coutumes ou des façons de penser des étrangers. C'est pour cela que le cinéma est important ; comme cela, si nous ne nous intéressons pas aux coutumes des étrangers, pendant les vacances, on est attiré vers elles lorsqu'on va au cinéma ».

« Je suis d'accord avec le fait que le cinéma fait voyager les gens, et même, les fait mieux voyager.

Le cinéma amène les gens à s'intéresser aux coutumes, et, ce qui est plus important, à la façon de penser des autochtones, alors qu'un touriste, dans un pays étranger, se moque, souvent, de connaître leur façon de penser, et, particulièrement, lorsque ce sont des indigènes ou des nomades, comme les Mongols ; mais, c'est le metteur en scène qui réalise cette magie de nous tourner la tête vers eux ».

Ainsi les « copies » d'élèves acquièrent le statut d'« écrits » ; au lieu d'être des produits finis dont, seule la note compterait, et qui pourraient se jeter « après usage », elles deviennent des étapes de l'apprentissage d'une réflexion. C'est dire le poids, l'épaisseur dont elles se revêtent alors ! Pas étonnant que le cartable du guetteur soit si lourd ! D'autant plus qu'il en est rempli, de ces essais de reformulation, de problématisation, de ces « retours de lecture ». Il n'y a pas que le passé qui pèse, le présent et le futur qui mettent en scène la multiplicité des possibles font aussi un bon poids !

Comment « ça cause », dans mon cartable ?... « Comment qu'y m'parle, lui ? »...

De même qu'au niveau des temps de la classe, il semble que ce soit le futur qui donne sa cohérence au présent brouillon, de même, c'est le rétablissement d'une véritable situation de communication entre les individus d'une classe qui peut donner un sens au désordre des paroles ou, même au refus de parole. Il s'agit, là aussi, d'un travail ; la situation de communication ne préexiste pas à l'acte d'enseignement, elle se construit, en même temps que lui, elle est à inventer, sans cesse, en fonction des savoirs, des moments, des groupes constitués. Ce travail consiste à regarder et à considérer chaque émetteur et chaque récepteur des différents messages exprimés dans la classe comme des « sujets de valeur », selon la belle expression de Louis Not, dans son petit livre, *Le Statut de l'Elève*, aux éditions Voies Livres. Cela veut dire que j'accepte de reconnaître l'autre, dans toute sa différence, par rapport à moi, même si elle me dérange. C'est seulement sur ce terrain-là que pourra se faire l'échange de paroles, au vrai sens du terme, et que se fera le lien entre enseignement et apprentissage. Cette relation éducative passe, toujours selon Louis Not, par la 2ème personne, le « tu » et rejette le « je » individualiste, et le « il » ou « elle » de la 3ème personne, la « non-personne », selon les linguistes, l'absente... Le guetteur dit « tu » à ses élèves, non pas pour les rabaisser ou les mépriser, ni non plus, pour leur dire, au contraire, qu'il les aime, mais parce que l'aventure du savoir est la même pour tous, enseignants comme apprenants et que c'est cette complicité qui favorise une vraie communication capable de guider, d'organiser, d'aider, de rendre cohérent l'apprentissage. Au niveau philosophique, cette attitude est en accord avec ce qu'on appelle « Le personnalisme » qui fonde sa théorie optimiste sur l'évolution de tout être, une « évolution créatrice » ; ce sont les mots de G. Marcel⁷ : « Attendre de quelqu'un, ... c'est en même temps lui donner en quelque façon le moyen de répondre à cette attente » ; « Aimer un être c'est attendre de lui quelque chose d'indéfinissable, d'imprévisible... » ; ce sont les définitions d'E. Mounier⁷ : « Traiter (autrui) comme un sujet, comme un être présent, c'est reconnaître que je ne peux le définir, le classer, qu'il est inépuisable, gonflé d'espairs, et qu'il dispose seul de ces espairs : c'est lui faire crédit. Désespérer de quelqu'un, c'est le désespérer. » Et c'est « le regard positif inconditionnel de l'éducateur » de C. Rogers⁷ que le guetteur emporte, chaque matin,

7. G. Marcel, E. Mounier, cités par M. Barlow, *L'Evaluation scolaire Décoder son langage*, etc.

dans sa gibecière, persuadé qu'il y aura toujours quelque chose de bon à prendre, à tirer, à entendre ou à dire...

Evidemment, faire de toute classe un lieu de communication entre « sujets de valeur », cela veut dire aussi laisser la place à la subjectivité des personnes concernées par la relation ; l'épaisseur, le désordre, la faiblesse de la subjectivité ! Comment ! ...s'étonnera-t-on, et l'exactitude du savoir, la neutralité de l'enseignement, l'objectivité de l'apprentissage ? Mais la subjectivité est là, présente dans le cartable qui a mal supporté les coups de frein intempestifs, dans les embouteillages du périphérique et qui a renversé, en l'éparpillant, une partie de son précieux contenu, sur le sol plus ou moins boueux de la voiture, elle est dans les mines renfrognées des lundis matins de l'hiver, elle est aussi dans le plaisir d'un échange autour de questions authentiques ; elle jalonne, elle commente, sous forme de points d'exclamation ou d'interrogation, les moments « forts » d'une séance de travail... Elle réinstalle, souvent avec bonheur, le « hasard » au milieu de la « nécessité ». La reconnaître, l'admettre comme telle va permettre de construire au lieu de « plaquer » des connaissances. Mais, dira-t-on encore, l'évaluation ? Comment une subjectivité peut-elle évaluer d'autres subjectivités ? C'est totalement impossible ! Il faut des notes, objectives, qui situent les gens les uns par rapport aux autres, par rapport à ce que la société attend d'eux etc... La réponse, pour moi, se trouve, justement, dans une question, une de celles que pose M. Barlow dans son livre sur l'évaluation scolaire : « A trop rechercher la perfection objective, abstraite de la notation, ne risque-t-on pas de lui ôter tout son aspect dynamisant et constructif ? » et j'ai trouvé, dans ce livre, ce qui pourrait représenter le mode d'évaluation du guetteur : « On pourrait imaginer une évaluation sans traumatisme qui consisterait pour l'éducateur à accompagner du regard les progrès de l'apprenant (...) ; à les analyser à la lumière de sa propre compétence, et à lui communiquer ces remarques au jour le jour. Si l'évaluation scolaire est par nature communication, il ne lui est pas essentiel d'être solennelle, à posteriori et traumatisante ! »⁸

Accompagner, analyser, communiquer, au jour le jour, serait une façon de dynamiser la subjectivité, puisqu'il s'agit d'authentifier la communication, en parlant de soi, de ce qu'on est, de ce qu'on sait, de ce qu'on croit savoir et qu'on ne sait pas pour pouvoir rendre efficace l'enseignement. Ce n'est, peut-être, qu'en prenant conscience de son incohérence, de l'incohérence des choses que vient l'envie de mettre de l'ordre, d'avancer en inventant des liens entre des éléments épars, le désir de progresser parce qu'on prend goût à ce travail d'élaboration du sens.

Et quand on eut vidé entièrement le cartable du guetteur, on s'aperçut qu'il restait, accrochée à l'une de ses parois, toute cornée et mal en point, une anecdote...

Par respect du désordre cher au guetteur, il n'y aura pas de conclusion « conclusive », théorico-lyrique, ou autre... Il y aura des paroles qui, comme l'espoir

8. M. Barlow, *L'Evaluation scolaire*, p. 48-49.

retenu à l'intérieur de la boîte de Pandore, cherchent quelqu'un qui leur donnera du sens.

L'histoire se passe avec des élèves de 3^e d'insertion, autour de photos, lors d'une séance de « photolangage ». L'idée en était venue au guetteur qui sentait qu'il s'était passé plein de choses durant leur stage en entreprise, des choses qui avaient modifié leur rapport au travail, au métier, à l'école mais dont ils ne voulaient plus parler, comme ça, spontanément. Un lundi matin de Février, ils trouvent, en entrant en classe, deux tables remplies de photos. Je leur demande de les observer toutes et d'en choisir deux, l'une illustrant bien ce qu'est pour eux le travail, le fait d'apprendre, l'autre représentant, à leur avis, tout le contraire. Leur gêne à se lever de table, à regarder vraiment, leurs ricanements devant certaines images, le fait de ne pas regarder du tout, pour les 2 filles du groupe, de choisir tout de suite, sans prendre le temps d'observer les autres photos, tout cela est difficile à supporter, mais, tant bien que mal, chacun a choisi ses 2 photos et s'en retourne à sa table pour écrire ce qu'il a choisi et justifier ses choix. Puis, on passe au tour de table : la parole s'enclenche mal, elle se refuse, elle hésite, elle se réfugie dans le « ...parce que c'est comme ça ! » ; les filles ont choisi un couple de patineurs sur glace, parce que « c'est beau ! » et ont rejeté une photo de J.L. Barrault, presque nu, dans une pose de danseur classique : « C'est facile de se mettre en slip, tout le monde, y peut le faire ! ». Les garçons ont choisi, massivement, toutes les photos qui évoquaient un sport : stade vide, équipe de foot autour d'un ballon, coureurs cyclistes etc... Je ne pourrai leur « tirer » rien d'autre que « ...C'est parce que j'aime le foot !... » ou « ...C'est parce que j'aime le vélo !... » Ils ont tous rejeté la photo d'un ouvrier en train de fumer et qui semble écouter un orateur. L'environnement laisse deviner une situation de grève, dans une usine : « Y fout rien, il a les mains dans ses poches, y fume ; y font la grève, y foutent rien ... ». Cette parole qui refuse de se chercher, d'aller plus loin, je l'entends bien comme une peur de parler de soi, devant le prof, devant les autres...

Alors, je me mets à leur raconter comment et pourquoi j'ai choisi quelques-unes de ces images, comment elles m'ont fait penser à eux, pour quoi je les leur propose aujourd'hui. Par exemple, celle d'une maison démolie en Bosnie, avec, au premier plan, une femme qui s'enfuit avec ses paquets ; je dis à Hervé : « Tu vois, quand je l'ai vue, cette photo, j'ai pensé à toi, à ce que tu m'avais dit, en début d'année : - « y a plus rien dans ma tête, j'ai tout oublié, mes verbes, mes conjugaisons, etc... » - et j'ai pensé que dans ta « maison » à toi, tout était démoli et que tu n'avais plus qu'une envie, celle de faire tes paquets et de t'en aller voir ailleurs... ». Je mesurais mes paroles, consciente du risque que j'étais en train de prendre, en m'aventurant sur ces terrains psychologisants... Mais, pour la première fois, Hervé s'est redressé et m'a regardé en souriant... L'étonnement, provoqué par cette parole du prof, s'accompagne d'un silence de bon aloi, partagé par tous. Le silence de la méditation ? Je leur demande de relire ce qu'ils ont écrit, d'essayer d'aller plus loin dans la justification, l'explication. Comme s'ils attendaient ce signal, ils se remettent à écrire, retournent aux photos, les regardent plus longuement, reviennent à leur feuille, s'appliquent... Les productions seront beaucoup plus intéressantes, dans la mesure où on y trouve des nuances, des embryons d'argumentation : « Le bonhomme en slip, il faut regarder

ses bras, ils sont tordus, c'est pas si facile que ça de travailler sur son corps !... » – « Si j'ai choisi le foot, c'est parce qu'on ne gagne pas tout seul, on est ensemble, on s'aide, on perd et on gagne ensemble, c'est ça qui me plaît, pas être tout seul, quand c'est difficile à faire ... » – « Le vélo, pour moi, c'est forcer, pour aller plus loin, pour voir d'autres horizons... » – « Ca me plaît, tout ce qui se fait en équipe, parce que quand y en a un qui a du mal, y a l'autre qui remplace... » – « J'aime bien regarder, aussi, parce que c'est en regardant qu'on apprend les bons gestes... ».

Ce matin-là, le guetteur « vit tout ce qu'il avait fait. Voilà, c'était très bon. Il y eut un soir, il y eut un matin... ».

Et il « reparta » chez lui, content, son cartable en bandoulière.