

FICTION ET PROFESSEUR DE FRANÇAIS (fragments de mémoires professionnels)

Fabienne CRIGNON
Laurent URNAUER
Caroline DELCROIX
Professeurs-Stagiaires

Préambule (D. Fabé, S. Suffys)

La lecture des mémoires professionnels force à distinguer les caractéristiques d'un certain type de récit, dans lequel l'expérience professionnelle se déplacerait sans cesse sur une frontière ténue entre fiction et réalité. La difficulté d'écriture pour celui qui a pris l'habitude universitaire de la distance et du « moi haïssable », réside dans une sorte d'impossible retour au « je » et au temps de l'expérimentation. Grande reste la tentation d'écrire de façon neutre, à la forme passive, de gommer les ellipses, les avancées ou régressions brutales, la stagnation du doute, de la « vraie vie » pour ne laisser qu'un récit « lisse » où le héros, maître du sens, gère les événements et la réflexion à l'intérieur des cadres du temps des récits d'initiation, les orientant consciemment vers cette apogée où le novice sort triomphant d'un parcours d'épreuves plus ou moins compliquées et rejoint enfin le monde des initiés. Te deum, grandes orgues pour accueillir ce jeune débutant au royaume des grands, chevronnés, qui détiennent les clés mystérieuses des savoir-faire, de ce qui est pédagogiquement et didactiquement correct ! Cependant, la réalité est parfois celle d'une toute petite vie se construisant au rythme du travail des fourmis et ne ressemble en rien à l'ascension glorieuse des héros, demis-dieux ou surhommes des fictions. Et vient alors la déception : pourquoi écrire si c'est pour ne rien dire ; ou que dire ? Que choisir parmi le vécu qui vaille la peine d'être dit, d'être raconté ? Quel intérêt présente cette écriture du réel, qu'on ne saurait ranger dans un courant littéraire, même réaliste, tant elle est prosaïque et triviale !

Sans doute, le sociologue apporte une réponse intéressante à ce dilemme. Le travail d'écriture et d'analyse tend à faire de la parole *ordinaire*, recueillie dans les magnétophones, une parole *extraordinaire*. Il s'agit bien alors d'une toute autre démarche que celle qui consiste à introduire la fiction dans la réalité, sous la forme d'un rêve dénaturé et aseptisé, diffusé par un quelconque média. Il y a là un processus à contre courant visant à mettre en scène le quotidien, la banalité, le rien, le vide pour en faire apparaître le caractère unique et exceptionnel, mais aussi à tenter de rendre le « je » du particulier à l'universel. Et, bizarrement, l'exigence sociologique rejoint le travail du romancier, du dramaturge ou de l'artiste qui de *rien* font *quelque chose*.

Mais généralement, ce n'est pas la même personne qui parle et qui fait l'analyse de cette parole ou qui la met en scène. La distance se fait de la personne qui vit à celle qui fait quelque chose de cette vie. Lorsqu'il s'agit d'écrire sur lui-même, l'enseignant-écrivain rencontre tous les écueils de l'autobiographie. Il s'interroge sur l'image qu'il va donner de lui-même, par rapport aux modèles qu'il a dans la tête, ceux qu'il repousse et ceux auxquels il a envie de ressembler. De plus, tant qu'il est soumis à l'évaluation d'un jury comme d'un public, il est obligé de faire des choix, pour que les fragments de vie finissent par former un portrait, pour que les morceaux d'images de son environnement deviennent une description ou un paysage. C'est donc au moment même où le travail d'écriture lui fait prendre conscience de la mise en relation de tous ces morceaux de vécu et d'expérience que son écrit devient une fiction proposant un « je » universel. Mais la fiction, c'est aussi le moment où, dans sa classe, avec ses élèves, avec sa discipline – et sans doute l'enseignement du français y est pour quelque chose – il désire tant cette cohérence qu'elle finit par lui apparaître, au détour d'une remarque d'élève ou d'un geste qu'il a fait, d'un mot qu'il a prononcé, au hasard, sans trop réfléchir, ou d'une décision jaillie de la pleine conscience soudaine de tous les paramètres à poser en même temps. Comme une évidence rassurante, cette cohérence vient lui révéler qu'il y a réellement mise au travail des élèves, qu'il y a, à ce moment là un véritable échange de paroles, qu'il y a bien là un professeur et des élèves.

Ainsi avons-nous découvert, au fil de certaines écritures, des moments « magiques », de pure fiction où le jeune professeur prend la mesure de ce qu'il est en train de devenir, où il trouve, au moment opportun, la situation « fictionnelle » qui va lui permettre de mettre ses élèves au travail, des moments de « bonheur », de « happy end » où les obstacles quotidiens, empêcheurs de tourner en rond, s'aplanissent pour permettre à l'acte d'enseignement de se vivre dans toute sa réalité et sa sérénité. Bonheur donc que cet état d'immédiateté et d'évidence où le moi personnel s'identifie au moi professionnel, libérant ainsi les égo expérimentaux et le désir d'inventer avec ses élèves.

Nous avons demandé à Laurent Urnauer, Caroline Delcroix, et Fabienne Crignon de retrouver dans leurs mémoires les traces de ces moments-là et de bien vouloir les présenter. Nous avons conscience de la difficulté de la tâche, puisqu'il leur faut tisser, une nouvelle fois, une nouvelle cohérence – en réduction et pour un objectif précis – dans un écrit qu'ils viennent à peine de terminer. Nous les remercions de bien vouloir donner à lire aux lecteurs de Recherches quelques bouts d'*histoires* de jeunes professeurs.

LE STATUT DE PROFESSEUR : ENTRE RÉALITÉ ET FICTION

Fabienne CRIGNON

Devenir professeur a d'abord été pour moi un rêve de petite fille. Puis, une fois parvenue en licence de lettres classiques, je me suis construit ma propre fiction de ce métier par l'intermédiaire de ma soeur. En effet, elle était déjà enseignante à cette époque et elle me racontait tous les soirs ce qui s'était passé dans sa classe. Je lisais aussi souvent les rédactions de ses élèves au lieu de faire une énième version de Démosthènes, et j'y prenais vraiment plaisir, car je découvrais dans ces récits cette capacité qu'ont les enfants de nous surprendre. Cependant je crois que j'appréciais aussi et surtout ces moments de lecture parce qu'ils me donnaient l'occasion de « jouer » le rôle de professeur avant l'heure.

Mais cela n'a pas été aussi simple lorsque je me suis retrouvée à mon tour face à des élèves. Le premier contact que j'ai eu avec ma classe de cinquième s'est fait par l'intermédiaire d'un élève, Mohamed. Il a eu lieu dans le couloir, avant même que nous entrions dans la salle. A peine avais-je mis la clé dans la serrure, qu'il s'est écrié en me regardant : « Elle est où la prof ? » Je n'ai rien répondu, car je ne savais que dire ; mais j'ai compris que les élèves ne me reconnaissaient pas en tant que professeur.

Cette année de stage m'a en effet appris que pour acquérir ce statut, il ne suffisait pas d'avoir le CAPES, mais il fallait avant tout construire une relation de confiance et de travail avec les élèves. Les échecs que j'ai connus durant les premiers mois qui ont suivi la rentrée m'ont fait peu à peu prendre conscience de cette nécessité.

La réalité fut effectivement bien différente de ce que j'avais imaginé. Au début de l'année, j'ai eu des difficultés à mettre certains élèves au travail, et ma première réaction fut d'établir un plan de classe au lieu d'essayer de créer cette relation. J'ai notamment décidé de placer Mohamed, mon plus grand bavard, entre deux filles très silencieuses, Céline et Pauline, ce qui a provoqué de nombreux conflits.

Cet échec m'a fait réfléchir et m'a amenée à tenter d'autres approches. En effet, j'ai compris que je ne pouvais continuer à agir de cette manière. Me conduire ainsi, c'était laisser Mohamed dans cette image de l'élève « perturbateur », que l'on exclut d'une façon ou d'une autre du groupe classe. J'ai donc passé un contrat avec lui : je l'ai laissé s'asseoir à côté de son « grand copain » Cédric, mais en contrepartie il devait s'engager à travailler. C'était une manière de lui dire que je lui faisais confiance et qu'il était pour moi un élève comme les autres, capable et responsable. Bien évidemment, tout n'a pas été merveilleux du jour au lendemain. J'ai dû rappeler de nombreuses fois à Mohamed qu'il s'était engagé à changer d'attitude. Néanmoins aujourd'hui, je peux dire que Mohamed et Cédric forment une équipe qui « marche ».

Cette expérience très positive a mis fin à cette « communication » à sens unique que j'avais instaurée au début de l'année, et m'a amenée à construire un véritable échange avec mes élèves. Ainsi, chacun a participé à l'élaboration d'un règlement de classe. J'ai également mis en place des fiches de comportement et chaque jour, les élèves devaient essayer de s'auto-évaluer. Leur laisser cette liberté de juger, c'était leur accorder la confiance et le respect qu'ils méritaient. Bien sûr, au début, certains se sont amusés à ne mettre que des + dans toutes les cases. Mais je leur expliquais que moi, au contraire, j'avais remarqué qu'ils avaient bavardé tel jour, ou encore jeté une boulette de papier. Progressivement, ils ont donc commencé à faire attention à leur comportement en cours. Ces situations de dialogues et d'échanges m'ont permis de construire une véritable relation de confiance avec mes élèves.

Mais celle-ci aurait été vouée à l'échec, si je n'avais pas parallèlement créé une progression didactique centrée sur l'écriture. En effet, au début de l'année, les activités que je mettais en place étaient encore mal construites et ne permettaient pas aux élèves de jouer un rôle actif. C'était moi, le professeur, qui posais les questions et, comme par magie, les élèves devaient me donner la réponse que j'attendais. Cependant l'enthousiasme qu'a suscité l'écriture d'un recueil de nouvelles policières m'a amenée à accorder à l'écrit une nouvelle place au sein du cours de français.

J'ai effectivement multiplié les situations d'écrits, notamment au cours des séances de lecture, car j'ai découvert qu'écrire permettait aux élèves de mieux lire. Nous avons par exemple étudié de nombreux textes en dévoilement progressif et formulé des hypothèses de lecture par écrit, ce qui amenait le plus souvent les élèves à relire l'histoire et à être attentifs aux détails. Ecrire peut leur apprendre à mieux lire également, dans la mesure où l'écriture leur permet de mettre en évidence les procédés grâce auxquels un texte parvient à toucher ou à faire rire le lecteur. Mes élèves ont ainsi découvert le mécanisme humoristique utilisé dans la nouvelle *Sébastien, parfait citoyen* de Marcello Argilli, en écrivant à leur tour l'histoire d'un personnage qui perd la tête.

L'écrit pouvait intervenir également à d'autres moments de la séance de français, notamment en début d'heure. Il m'est ainsi arrivé de demander aux élèves de noter ce qu'ils avaient retenu du cours précédent. C'était un moyen de les mettre plus rapidement au travail. Cependant, ce type d'exercice avait aussi d'autres avantages : il leur permettait de faire le lien entre les différentes activités que nous menions et,

en les amenant à reformuler avec leurs propres mots des savoirs théoriques, il les mettait véritablement en situation d'apprendre.

Ce choix de la négociation et d'une progression didactique centrée sur l'écriture m'ont ainsi permis de me construire une image de professeur aux yeux des élèves. Ce sont leurs récits et leurs dessins qui m'ont fait prendre conscience de ce progrès. La fiction était véritablement devenue notre mode de communication.

Ainsi, dans le texte de Romain, je joue le même rôle dans la fiction que dans la réalité : je suis son professeur de français. Par contre, dans les récits de Julien, je suis un personnage à part entière de l'histoire, passant du rôle de princesse à celui de propriétaire d'un chien. Mais derrière ces êtres de fiction, on retrouve également l'image du professeur et surtout la relation qu'il entretient avec ses élèves. Cela est particulièrement manifeste dans le récit de chevalerie de Julien. En effet, on peut remarquer qu'il transforme son nom et celui d'un de ses camarades pour les rendre sans doute un peu plus typiques, mais paradoxalement, il n'a pas modifié le mien. Cette distance rappelle celle qui existe entre un élève et son professeur.

Je suis présente aussi, en tant que professeur, dans le dessin de Charles, puisqu'il a fait mon « portrait ». Certes ma féminité en prend un coup ; mais je parais si sûre de moi, campée ainsi sur mes deux pieds, si grande par rapport à l'élève qui se tient à mes côtés que, lorsque je repense à la première phrase de Mohamed : « Elle est où la prof ? », je mesure le chemin parcouru. Je crois que je pourrais répondre maintenant : « Elle est devant toi ; c'est moi ton professeur de français. »

Travail de Romain sur le paradoxe, à partir d'une nouvelle de Marcello Argilli : *A bas la censure, vive la lecture!*

– J'en ai marre que tu apprennes tes leçons et que tu fasses tes devoirs.

– Mais... maman !

– Il n'y a pas de mais, va dehors, traîner avec tes copains.

– Tous mes copains sont en train d'apprendre, demain nous avons un super géant contrôlé de français avec Mademoiselle Grignon.

– Je m'en fiche !

– Non j'irai pas de toute manière, j'ai envie d'apprendre mes leçons.

Le téléphone sonna et je répondis.

– Oui, allô !

– Allô, c'est Benjamin à l'appareil, mes parents me laissent pas apprendre mes leçons.

– Les miens non plus !

– Si on allait faire une manifestation ?

– Bonne idée !

Une fois dehors avec leurs banderoles nous commençâmes notre manifestation.

« A-bas-les-traîneurs, vive les devoirs et les leçons ! »

Et tous les enfants se regroupèrent dans les rues.

Tous les parents se regroupèrent aussi et firent un contrat : « vous pourrez apprendre vos leçons pendant une heure, si vous traînez une heure dehors tous les jours ! »

Et tous les enfants acceptèrent et allèrent au parc des enfants pendant une heure.

FIN

Travail de Julien sur *Sébastien, parfait citoyen*

Hervé le plus parfait des vétérinaires

Hervé était un vétérinaire qui soignait plein d'animaux. Tous les matins Hervé se réveillait vers 8 h 00, il se préparait et déjeunait vers 10 h 00 il allait à son cabinet, il donnait le médicament au chien de Mademoiselle Crignon qui était toujours là, toute la journée il soignait plein d'animaux. Vers 14 h 00 il mangeait et à 15h 00 sa fiancée venait le chercher, Hervé sortait par la porte de derrière, avec sa fiancée, il inspectait quelques bêtes et s'il le fallait il en piquait une ou bien deux, ça le rendait malheureux et il allait dîner avec sa fiancée.

Mais un jour quand il était à son cabinet il se fit mordre par un chien qui avait la rage. Le lendemain matin Hervé déjeuna à 8 h00 se réveilla à 10 h 00 il partit à son cabinet à 11 h 00 il donna le médicament à Mademoiselle Crignon, toute la journée il soigna des clients vers 13 h 30 il mangea des animaux à 15h 00 sa fiancée vint le chercher, Hervé sortit par la fenêtre de devant. Il inspecta sa fiancée et la piqua. Ça le rendit joyeux et il ne dîna pas.

Mademoiselle Crignon prévint la police car elle prit le médicament. Hervé se fit arrêter puis il prit un vaccin contre la rage, Hervé reprit sa routine sauf que sa fiancée ne revint jamais le chercher.

Travail de Julien sur les romans de chevalerie.

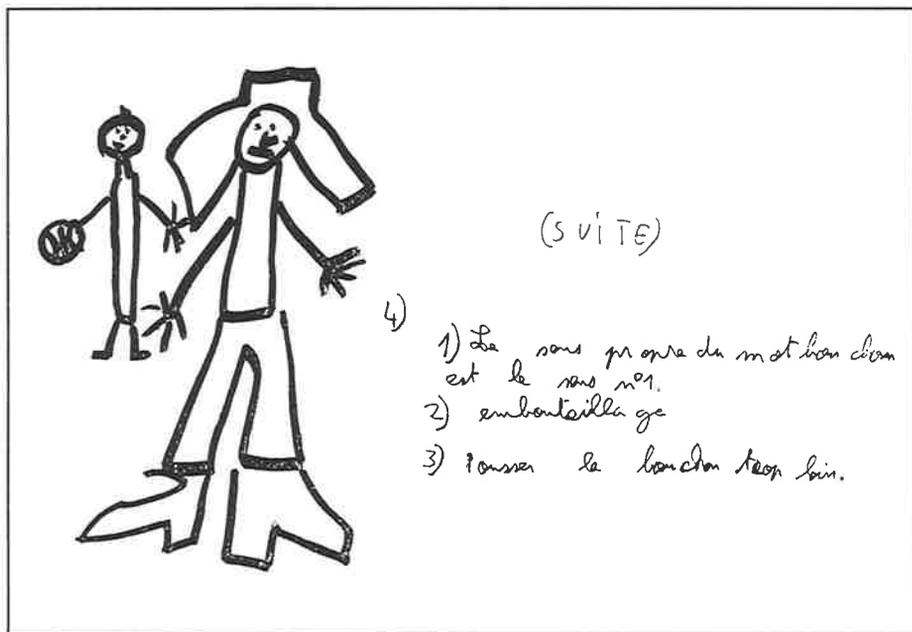
Au temps des chevaliers, le roi et la reine avaient eu une fille qui avait 24 ans, elle s'appelait Mademoiselle Crignon, elle était très belle.

Un jour le roi décida de la marier avec un prince alors il organisa un grand tournoi.

Tous les princes et les chevaliers s'affrontèrent. Quelques heures plus tard il ne restait que deux chevaliers qui allaient s'affronter pour l'amour de Mademoiselle Crignon. L'un des chevaliers s'appelait Julio Leroyos et l'autre Alexio de Deuilos. Le combat commença les deux chevaliers galopèrent très vite, ils allaient s'entrechoquer, Julio Leroyos frappa Alexio de Deuilos avec sa lance, la lance se brisa en deux et Alexio tomba par terre, son cheval l'accompagna dans sa chute, il était mort, Julio Leroyos avait gagné la main de Mademoiselle Crignon qui accepta avec joie, ils furent heureux toute leur vie et ils eurent beaucoup d'enfants.

FIN

Dessin de Charles.



« ON FERAIT COMME SI » ou le tribunal des dieux

Laurent URNAUER
Caroline DELCROIX

UN CONSTAT ET DES QUESTIONS :

Laurent :

Comment sortir du cadre scolaire tout en y restant ? Comment débarrasser des élèves de 6ème que l'on dit « en difficulté » de leurs préjugés à l'encontre de l'Ecole, qu'ils « subissent » depuis déjà six ans au moins ? Ces élèves se trouvent au coeur d'un système scolaire qui les a rejetés et qu'ils rejettent à leur tour. Le collègue avait à peine commencé qu'ils en connaissaient déjà les règles ; dès le jour de la rentrée, ils m'ont annoncé : « Vous savez, M'sieur, si on est en 6ème C4, c'est parce qu'on est nuls ! ».

Est-ce un hasard si on les a tous rassemblés dans une même classe ? Sur les 17 élèves de cette classe, 13 d'entre eux sont des « élèves en difficulté » ; 8 ont redoublé une classe à l'école primaire, et parmi les 3 redoublants, les deux filles en sont à leur deuxième redoublement. Plus de la moitié a des parents au chômage ; une moitié d'entre eux également (qui n'est pas forcément composée des mêmes élèves) vit avec des parents divorcés et le vit plutôt mal

Je pourrais citer le cas de Kim, qui redouble mais qui s'en fout, car pour elle : « L'école, c'est la prison ; on serait bien mieux dehors ! » ou de Marion, qui est arrivée en classe littéralement la peur au ventre : l'idée d'avoir régulièrement des 0 en dictée, comme c'était le cas l'année précédente, lui donnait des crampes d'estomac. Marion a de grandes difficultés ; son apprentissage de la lecture et de l'écriture l'ont traumatisée, et même si elle a progressé depuis, le retard qu'elle a accumulé durant l'école primaire est énorme. Il y a aussi Nicolas, qui est du genre « hyper agité » ; il

ne se passe pas une journée sans qu'il ne trouve une nouvelle bêtise à faire. Au niveau du travail, il oublie systématiquement de faire ce que j'avais demandé, ou alors c'est qu'il a perdu la feuille d'exercice, ou son cahier de texte, ou bien il ne pensait pas que c'était à faire pour aujourd'hui ; bref, tout y passe. Et Nicolas pense toujours que ça va passer

Il est impossible de réaliser avec ce type d'élèves un cours « classique », les bonnes vieilles méthodes qui ont fait leurs preuves, aussi bien que les nouvelles pratiques « conseillées » par les instructions officielles ne fonctionnent pas souvent.

Lors d'une séance de lecture-écriture, si je leur demande d'écrire quelques lignes après avoir posé les consignes je peux me heurter à un refus franc et massif : « J'aime pas écrire ». Il me faut alors passer de table en table pour les inciter à écrire, revoir avec eux les consignes et, si je n'obtiens toujours rien, finir par proférer des menaces qui, même si elles ne me satisfont pas, s'avèrent néanmoins d'une redoutable efficacité.

Lors d'une séance de grammaire, après leur avoir fait observer dans un texte la notion sur laquelle je veux les faire réfléchir et une fois formulés les points essentiels du cours (ce qui peut prendre facilement toute l'heure), si nous passons aux exercices d'application, subitement, la majorité des élèves ne comprend plus rien et ils me demandent de tout leur réexpliquer depuis le début.

Le « cours dialogué » est ce qu'il y a de pire ; il leur est impossible de respecter le sacro-saint rite du doigt levé. Dès que je pose quelques questions, c'est le *charivari* : pour eux, les questions ne sont pas vraiment des questions, mais des devinettes. Chacun s'essaye à qui mieux-mieux de trouver la solution et les réponses les plus fantaisistes fusent avant que j'ai eu le temps d'annoncer (pour la énième fois) que je veux qu'on lève la main avant de parler et qu'on laisse s'exprimer ses camarades. De toute manière, il ne parlent pas, ils hurlent, pensant que c'est celui qui hurlera le plus fort qui a le plus de chance d'avoir la bonne réponse.

En somme, quand je leur propose quelque chose qui ne leur convient pas, ils le manifestent aussitôt. Or, même si, en apparence, celles-ci n'ont rien à voir avec le cours, leurs manifestations m'incitent à croire qu'ils attendent tout de même quelque chose de moi. Seulement quoi, au juste ? Que pourrais-je faire avec le gigantesque dossier des « Spice Girls » mis en place par Marion, Kim, Samia et Priscillia ? Comment faire pour que Nicolas s'intéresse à autre chose qu'à l'univers de la Playstation® qui le ravit en même temps qu'elle semble lui avoir ravi les neurones ? Comment trouver un terrain de rencontre entre leur culture, la mienne, et la culture « institutionnelle » que je suis censé leur dispenser ? Comment trouver un terrain d'entente entre eux et moi, entre mes exigences et leurs réticences ?

En somme, comment leur présenter des activités qui répondent à des objectifs pédagogiques et à des impératifs didactiques sans que cela leur apparaisse comme une contrainte qu'ils rejetteraient aussitôt ?

Pourquoi ne leur présenterait-on pas le cours sous une forme plus « attractive » pour eux, notamment en utilisant le jeu ? « *le jeu*, que l'Ecole utilise si peu malgré toutes les possibilités qu'il offre », comme le fait remarquer Philippe Meirieu dans son livre *Apprendre oui, mais comment ?* ; et il ajoute : « jeux de rôles en histoire où

chaque élève incarne, à son tour, un personnage ou une force sociale ou politique ; jeux de tâches en français où chacun se trouve investi d'un type de discours dans la construction d'un texte »¹.

Voici, rassemblées en une page, les questions que je me posais au moment où j'ai rencontré Caroline. De son côté, elle était préoccupée par des questions tournant autour de « l'imaginaire » ; vaste programme !...

Caroline :

Affectée en temps que stagiaire dans un collège du Valenciennois, je me suis vu attribuer en début d'année la « sixième projet » appelée aussi sixième Berlioz. Jolie appellation qui ne veut pas dire grand chose, ce concept est né de l'estimable idée de s'occuper plus particulièrement des élèves en difficulté. Finalement les moyens, employés pour ce faire, se résument en une classe à effectif réduit (19 élèves) et une heure d'études dirigées en demi groupe. Bref, la sixième Berlioz ne devient plus que le rassemblement d'élèves « hors circuit ». Cela va de Willy qui a déjà trois ans de retard et « qui s'en fout » à Catherine, élève si lente qu'elle ne finit jamais ses devoirs, mais qui fait de son mieux même si cela ne paye pas.

Et le projet me direz-vous ? Aucun ! Et c'est là le problème. Moi, petite stagiaire fraîchement sortie de l'université, je me retrouve face à 19 élèves qui, *a priori*, ont déjà tous eu du fil à retordre avec l'école. Et bien sûr, je leur dispense, avec l'enthousiasme des débutants, le seul type de cours que je connais, c'est-à-dire ceux que j'ai reçus au collège : les cours magistraux. Une heure de lecture, une heure de grammaire, un peu d'orthographe et de l'écrit... Et la catastrophe avec, en plus, le soutien de mes collègues forts de leur expérience : « Et tu n'as que six heures, tu verras quand tu en auras 18 ! De toute façon, c'est de pire en pire ! ».

Mais avant d'aller plus loin, je dois vous présenter les principaux acteurs de cet article : il y a Jennifer et Christiane qui travaillent par affection pour moi, Samir qui glisse toujours plus dans la violence et entraîne avec lui Willy et Hocine, Willy qui vient d'un foyer et refuse de travailler et même de me répondre quand je l'interroge, Estelle qui m'a avoué qu'elle était battue par son beau-père, Hakima et Myriam qui suivent avec application les cours et veulent s'en sortir, Philippe qui ne sait pas écrire et qui espère que je vais l'oublier durant le cours et les autres...

Après quatre mois de cadrage, de conflits ouverts parfois durs, de discussions sur ce qui se passe dans la classe, quatre mois à passer souvent du jour au lendemain de l'enthousiasme au « mais qu'est-ce que je fous là ? », quatre mois à ne jamais céder sur quelques règles auxquelles je me raccroche comme à un radeau : le respect verbal, gestuel, la prise de parole, la même attention à tous sans pouvoir les mettre tous au même régime, au bout de quatre mois donc, sans cesser de répéter, d'avertir, d'encourager... le répit et le plaisir d'enseigner. Les recadrages ne sont plus

1. Ph. Meirieu, *Apprendre... oui, mais comment ?*, Paris, éditions ESF, p. 113.

nécessaires tous les jours mais à une fréquence de tous les quinze jours : c'est déjà pas mal.

Si ce bilan commence par l'évocation de cette évolution, c'est que, bien que désarmée au premier abord pour affronter ces élèves « du troisième type », que je ne pouvais classer ni dans les bons, ni dans les mauvais mais dans les élèves « laissés en friche », j'ai essayé, durant mes premiers mois au collège Watteau, nombre de méthodes d'approche ou plutôt d'« accroche ». J'ai aussi beaucoup réfléchi sur les causes d'une telle situation :

- 9 enfants d'origine étrangère (dont 6 totalement bilingues à l'oral) vivant dans une cité ghetto.
- 2 enfants placés en famille d'accueil dont une replacée tout récemment.
- 1 enfant dans un foyer pour mères en difficulté.
- 1 enfant placé depuis septembre à la maison de l'enfance.

Pour chacun d'eux, on découvre souvent une situation très complexe : le chômage de longue durée dans la famille, même si sur la fiche de début d'année on écrit : « père plombier et mère infirmière » (Question de fierté). Et puis les familles monoparentales, la violence familiale déguisée en bagarre dans le bus...

Voilà en quelques traits réducteurs, quelques élèves de la sixième Berlioz. Cette présentation pourrait, devrait être bien plus longue pour être objective... et encore. J'ai souvent l'impression, dans cette classe, de passer la moitié de mon temps à gérer des problèmes extra-scolaires. Une étudiante venue observer mon cours, dans le cadre de ses études, a calculé que je pouvais passer parfois vingt minutes à régler des problèmes de devoirs non faits, des débuts de bagarre (un peu comme les départs de feu en forêt, il faut être attentif à la moindre fumée !). Au début de l'année, j'ai bien tenté de faire abstraction de cet « hors-cours ». La catastrophe ! Je pense, à présent, que la majorité de mes problèmes de gestion de classe, au début de l'année, venaient de là. Les élèves savent à présent que l'heure de français peut être *un temps de parole*, à condition de ne pas chercher à me rouler (on fait passer l'heure en ne parlant de rien) et surtout à condition de respecter la parole de chacun (même de celui qu'on vient de brutaliser et qu'on aimerait « achever » tout de suite) !

Reste le contenu du cours en lui-même : le travail. Force est de constater, même si je n'en ai pas parlé jusqu'à présent, qu'il est la clef du succès. Face à des situations de cours ingérables, j'ai dû très rapidement changer ma vision du cours et trouver autre chose que le « traditionnel » cours dialogué.

J'avais aussi remarqué que lorsque les élèves avaient été captivés par un cours, ils ressortaient fiers d'eux et la plupart du temps j'avais le droit à des « déjà ! » accompagnant la sonnerie et à des « Au revoir » au lieu de la traditionnelle bataille pour les empêcher de sortir en courant. Puisqu'ils se montraient capables de s'investir une heure durant sur un sujet, il ne restait plus qu'à se demander ce qu'était un « bon » cours.

C'est là que j'ai eu la chance de rencontrer Laurent. Apparemment dans la même situation que moi, avec les mêmes attentes que moi. Et c'est ainsi qu'est né notre mémoire à deux voix.

LE PROJET

Nous avons l'intention d'aborder la mythologie grecque et ses « grands textes fondateurs » avec nos élèves. Les premières questions surgirent aussitôt : que connaissent-ils des mythes grecs et, surtout, comment faire pour qu'ils en apprennent le plus possible ? Autrement dit, quel(s) dispositif(s) mettre en place pour qu'ils fassent connaissance avec les dieux grecs, qu'ils se les approprient et les intègrent à leur imaginaire ?

Si l'on considère que la mythologie grecque appartient, tout comme les contes, à l'imaginaire collectif, notre objectif était de leur diffuser cet imaginaire, en faisant en sorte qu'ils le réinvestissent dans leur imaginaire personnel (d'après les instructions officielles, cela se traduit par « transmettre une culture commune à tous »).

D'autre part, si nous voulions qu'ils retiennent les informations concernant les dieux grecs que nous souhaitions leur communiquer, le mieux était qu'ils effectuent eux-mêmes la démarche, ce qui signifiait : faire un travail de recherche au C.D.I. Mais comment les inciter à accomplir ce travail ?

C'est là qu'un dispositif ludique pouvait nous être d'un grand secours. Selon cette perspective ludique, qui dit « recherche » dit « enquête ». En poussant cette logique fictive encore plus loin, nous avons finalement opté pour la mission secrète. Ainsi, dans un premier temps, chaque élève s'est retrouvé jouer le rôle d'un détective privé enquêtant sur un dieu particulier, pour le compte d'une organisation mystérieuse.

Déterminer l'identité et les caractéristiques de chaque dieu est une bonne chose en soi, mais en quoi ce travail différait-il de ce qu'on pourrait demander de faire à un élève de sixième en cours d'Histoire ? Ce que nous souhaitions, c'était aussi leur faire lire des textes empruntés à la mythologie. Pour s'immerger en profondeur dans le bain culturel de la mythologie grecque, il nous paraissait indispensable que nos élèves connaissent non seulement l'identité des dieux grecs, mais surtout qu'ils puissent les voir en acte.

Le dossier judiciaire établi pour chaque dieu a donc débouché naturellement (si l'on peut dire) sur un procès. L'enjeu final était de traduire les dieux en justice, déterminer leur culpabilité et, le cas échéant, les condamner. Notre tâche a alors consisté à dresser une liste de chefs d'inculpation, qui a servi de piste de recherche à nos enquêteurs en herbe. Bien sûr, nous avons fait en sorte que chaque accusation corresponde à un texte traitant du même sujet ; si bien qu'en retour, ces textes sont devenus des pièces à conviction permettant d'établir la culpabilité du dieu incriminé.

Pour commencer, chacun devait donc constituer un dossier contenant la fiche d'identité du dieu qui lui avait été assigné et son « casier judiciaire ».

Voici de quoi ce dossier d'enquête était constitué².

2. Voir en annexe 1, une première version de l'« Avis de Recherche » qui m'a servi de document préparatoire.



MESSAGE CONFIDENTIEL

DIRECTION DES **É**TUDES **U**LTRA **S**ECRETES

MI

Nous recherchons
une bande de dangereux malfrats,
accusés des crimes les plus inhumains.

Nous savons juste que ces terribles bandits sont une douzaine. Ils se cachent dans un maquis montagneux appelé par eux le « **Mont Olympe** » et ils sont accompagnés de quelques *mercénaires sanguinaires* qui parcourent terres et mers à la recherche d'aventures extraordinaires et périlleuses.

Nous avons heureusement réussi à en capturer un, répondant au nom d'Ἡεραχλεις, et nous l'avons immédiatement condamné à **DOUZE ANS** de travaux forcés.

Ce misérable nous a livré les pseudonymes de ses complices. Nous n'avons eu connaissance que de leur noms grecs ; or, nous savons, de source sûre, qu'ils possèdent également des pseudonymes latins, mais nous n'avons pas pu encore les identifier.

C'est là que nous vous demandons d'intervenir :



Nous avons besoin de votre aide pour recueillir le maximum d'informations concernant ces sinistres individus.

Votre mission, si vous l'acceptez, ne sera pas facile : Commencez tout d'abord par établir la fiche d'identité de ces criminels et tâchez de vous informer **discrètement** à propos des méfaits les plus célèbres qu'ils ont commis.

Surtout N'oubliez pas que nous avons besoin de constituer un dossier judiciaire solide pour coincer ces scélérats.

BON COURAGE ET BONNE CHANCE



HADES

Etablissez ICI le portrait-robot du criminel que vous recherchez

ACCUSÉ : D'avoir enlevé une jeune fille innocente et sans défense que sa mère cherche partout.

Laurent :

Le jour J (J comme Jeu, bien sûr !)

Après un travail préliminaire au CDI, ce jour arrive alors que nous en sommes à notre sixième semaine de cours ininterrompue, qu'ils sont fatigués et énervés : rien de ce que je leur propose ne fonctionne, ils sont absolument rétifs à tout et attendent les prochaines vacances avec une certaine impatience.

J'arrive en classe avec des chemises aux couleurs variées qui les intriguent fortement et, profitant de leur surprise (et d'un calme provisoire), je me lance, avec le plus grand sérieux, en adoptant un ton quasi-solennel : « Vous allez faire partie d'une organisation secrète qui se nomme DEUS (réaction légèrement amusée de certains). À l'intérieur de ces chemises se trouvent un ordre de mission, et d'autres documents que vous devez lire pour mener à bien votre mission » (J'ai envie de rajouter : « Attention, ce document s'auto-détruit dans cinq minutes », mais j'ai trop peur que Nicolas ne trouve un moyen de mettre le feu au Collège !).

Puis je commence la distribution. Kim se lève subitement et s'écrie : « Une bleu clair, M'sieur ; j'en veux une bleu clair. Elles sont chouettes les bleu clair ! ». Va pour une bleu clair. « Moi j'en veux une bleue » ; « Moi une verte » ; « Moi une rouge » ; « Moi, ça m'est égal », dit Guillaume, grand prince. Je sens que l'excitation les gagne peu à peu ; un réflexe un peu sadique me fait leur dire : « Attention ! Vous n'ouvrirez votre pochette que lorsque je vous le dirais ! ». Les interventions se poursuivent : « Monsieur, on pourra la garder la pochette ? » ; « Et on peut écrire dessus ? ».

En même temps que je leur distribue les pochettes, j'y joins les « fiches WANTED » après avoir négocié avec eux les dieux sur lesquels ils vont devoir faire leur recherche. J'y vois comme une certaine pratique de « la pédagogie différenciée » ; en effet, les élèves plus travailleurs reçoivent des dossiers nécessitant plus de recherches que les autres, qui demandent un dossier plus « léger ».

La distribution se termine : « Vous pouvez ouvrir vos pochettes ». Tous ouvrent alors leur précieux porte-documents et se mettent à lire, tandis que je me mets à l'écart pour mieux observer leurs réactions. Mais pour l'instant, pas de commentaires. Que se passe-t-il ? C'est suspect, tout de même ! Pourquoi ne réagissent-ils pas comme ils en ont l'habitude, ou plutôt, comme j'attends de les voir réagir ? J'attends encore un peu, mais, décidément, rien ne se passe. Ils ont l'air de ne pas réagir ; leur excitation, perceptible pourtant, ne correspond en rien à l'état d'énervement ordinaire que je suis obligé de « gérer » tant bien que mal. J'irais même jusqu'à dire que je les trouve plus sérieux que d'habitude. Et cela m'inquiète un peu !

C'est alors que je réalise qu'il est effectivement en train de se passer quelque chose pourtant, mais cela se passe en eux et ne me regarde déjà plus. Et c'est au même moment que se produit QUELQUE CHOSE QUE JE N'AVAIS VU DURANT TOUTE MA CARRIÈRE DE PROFESSEUR (stagiaire !) et qui me laisse provisoirement ahuri ! Subitement, certains élèves se lèvent, presque en silence, sans rien me demander et alors que je ne leur ai rien demandé non plus, ils vont s'asseoir à côté d'un camarade

et commencent à discuter avec lui ! D'autres prennent leur cartable, le posent sur la table, et se mettent à trifouiller à l'intérieur !

Bon, d'accord, il vient de se passer quelque chose. Mais qu'est-ce que c'est que ce magma informe ? M'auraient-ils oublié, par hasard, moi, le prof ? Et auraient-ils oublié qu'ils sont en cours et que ce n'est pas encore les vacances ? Non, pas du tout. C'est même tout le contraire ! Ce qui se passe, c'est qu'ILS SE METTENT AU TRAVAIL, mais tous seuls, sans que j'ai eu à leur demander de le faire, et à leur manière.

Donc, certains se sont regroupés **spontanément**, afin de travailler plus efficacement, et ils se mettent à discuter, en ayant sous les yeux les quelques documents à leurs dispositions. Guillaume : « T'as qui, toi ? » ; Anthony : « Aphrodite. T'as vu ? C'est celle qu'est à poil sur le dessin » (*rires goguenards*) ; Guillaume : « Et qu'est-ce qu'elle fait ? » ; Anthony (*regarde les documents*) : « C'est la « Déesse de l'Amour et de la Beauté ! » Et toi, t'as qui ? » ; Guillaume : « Héphaïstos » ; Anthony : « Et qu'est c'qui fait, celui-là ? » ; Guillaume (*cherche dans les documents*) : « C'est le Dieu du Feu et de la Métallurgie. Mari d'Aphrodite. » ; Anthony : « Wouaah ! Ça veut dire qu'on est mari et femme, alors ? ». Nouveaux rires complices. Et les deux « compères » vont voir leur copain Jérémy n° 2 qui, lui, doit s'occuper du dieu Arès.

Les autres, qui ont fini de farfouiller dans leur cartable, tombent enfin sur le manuel d'Histoire qu'ils recherchaient avidement et le feuilletent pour retrouver « la page où on parle des dieux grecs ». Une fois qu'ils l'ont trouvée, Jérémy 1 et Marwann (qui s'occupent de Zeus tous les deux), commencent par dresser la liste généalogique complète des dieux de l'Olympe. Jérémy a fait sienne la devise « Qui peut plus, peut peu » !

Une fois son travail accompli, Jérémy vient me voir, un peu inquiet : « Dites, Monsieur, c'est vrai tout cela ? – Heu qu'est-ce que tu veux dire au juste par là ? Précise ta question ! – Ben j'veux dire, c'que vous avez écrit, au sujet de Zeus, ça s'est vraiment passé ? – Non, cela ne s'est pas vraiment passé. C'est de la mythologie, Jérémy ; et la mythologie, c'est comme les légendes. – Oui, ça je sais, M'sieur. Mais, j'veux dire, dans les textes de l'Antiquité, ça parlait vraiment de ça ? – Ah, oui, oui, ça c'est vrai, Jérémy : les histoires dont nous allons parler, on les retrouve vraiment dans les textes écrits pendant l'Antiquité. Mais ça n'a pas vraiment existé : les dieux ont été inventés par les hommes de cette époque. Toutes ces histoires, c'est de la fiction. – D'accord, M'sieur, nous sommes d'accord ! ».

Et Jérémy repart, rassuré. Parce que bon, c'est vrai quoi, même s'il aurait préféré faire un exposé brillant, bien construit et bien cultivé, il veut bien jouer à « chercher les dieux grecs », Jérémy (après tout, pourquoi pas : si ça peut faire plaisir au prof), mais faut tout de même que ça reste sérieux, ce qu'il nous raconte, le prof ! Sinon, ça ne sert à rien !

Un moment de réflexion

Le « cours » est terminé ; chacun est rentré chez soi. Pensent-ils (encore) à leur dossier ou sont-ils à mille lieux de ça ? Vont-ils le montrer à leurs parents ? Et que

vont-ils en penser ? Moi, en tout cas, j'y pense encore, à cette séance. Et deux questions, surtout, m'occupent l'esprit :

1) Pourquoi Jérémie est-il le seul à s'être interrogé sur le caractère fictif de ce projet ? Quand, en voyant leur mine de profond dégoût, j'ai voulu leur expliquer que la naissance de Dionysos « n'était qu'une histoire », n'avait pas eu lieu réellement, certains ont réagi en me demandant : « Mais alors, les dieux grecs, ils n'ont pas vraiment existé non plus ? » et ils sont alors passé du dégoût à la déception. Haïet a même surenchéri en me disant : « Mais alors, à quoi ça sert de nous faire apprendre les dieux grecs, puisque C'EST PAS VRAI ! ».

Je me rappelle aussi le jour où, à la suite d'une séquence sur « les moyens de communication », nous avons étudié *Le Bon Gros Géant* de Roald Dahl et que je leur ai demandé d'imaginer que le BGG racontait à un ami l'enlèvement de Sophie en utilisant plusieurs moyens de communication, dont le téléphone. Un élève m'a alors répondu : « Mais Monsieur, le géant, y peut pas téléphoner. Il habite dans une grotte : y a pas d'prise de téléphone, dans une grotte ! »

Mais alors pourquoi accepter de mener une enquête pour l'organisation DEUS alors qu'ils se doutent très bien que cette organisation n'existe pas ?

Peut-être est-ce le « charme du mystère » qui a opéré ici : puisque c'est secret, ils ne veulent pas savoir. Même si, en fait, ils savent qu'il y a leurre, la « mise en scène » que j'ai construite ne fonctionne pas pour eux comme quelque chose de fictif, d'abstrait et, finalement, de totalement incompréhensible, dont le professeur a le secret. Ici, pour une fois, la consigne est immédiatement saisissable pour eux, parce qu'elle est de l'ordre du jeu, et d'un jeu qu'ils connaissent : « On ferait comme si » . En l'occurrence, « comme si toi tu étais un détective privé en mission secrète et moi le correspondant d'une organisation mystérieuse qui te demande de lui rendre service. ». Et c'est à ce moment-là que je peux me dire que la partie est (presque) déjà gagnée : ils ont accepté le « pacte didactique » que je leur proposais (comme il existe un pacte de lecture, qui se forme entre l'auteur et son lecteur et qui, lui aussi, reste implicite), les règles du jeu paraissent leur convenir et ils se prennent au jeu.

2) Mais pourquoi est-ce que tout s'est si bien déroulé ?

J'attendais de leur part un quelconque enthousiasme qui aurait à peine suffi à les motiver, à les inciter au travail. Au lieu de cela, j'ai eu une adhésion presque générale et immédiate. Ils n'ont pas eu besoin de me dire que ce que je leur ai proposé leur plaît ; c'était visible ! Et voilà que je me sens dépassé par le dispositif que je viens de mettre en place !

Force m'est de l'admettre : je n'ai plus la maîtrise du jeu ! Ce jeu, ils l'ont fait leur, naturellement, spontanément ; pour ma part, je n'ai plus qu'à (les) laisser venir.

À bien y réfléchir, je crois qu'il y a une profonde part d'inconscience dans ce que nous avons produit. Et que la réaction « inattendue » de nos élèves provient de leur propre inconscience. Après tout, le mythe, comme le conte, a été imaginé par les premiers hommes pour véhiculer un « je-ne-sais-quoi » dans l'inconscient collectif qui n'aurait pu se transmettre autrement : la peur de la mort, une cruauté qui y atteint son paroxysme, mais aussi tout ce qui touche à la sexualité et au(x) tabou(s) : l'adultère, l'inceste, l'homosexualité.

Peut-être les élèves se sont-ils reconnus dans ces dieux « terriblement humains », comme dirait Denis, dans leur violence, dans leurs amours libertins et plutôt drôles. Qu'est-ce que c'est que ces dieux qui se croient tout permis, ne respectent rien, abusent délibérément de leur pouvoir et s'estiment bien au-dessus de la mesquine justice des hommes ? Demandez donc à Euripide ce qu'il en pense. Bien sûr, il n'est pas question d'entreprendre une vaste étude sur les textes d'Euripide avec nos élèves. Cependant, nous pouvons les faire réfléchir sur la façon dont ces dieux s'y prennent pour commettre les pires infamies dans la plus totale impunité. Mais il doit y avoir autre chose aussi, quelque chose que nous pouvons observer, mais qui ne peut se mesurer avec précision, sans doute parce que notre manque d'expérience professionnelle nous empêche d'aller jusque-là, quand bien même le dispositif didactique que nous avons réalisé nous semble, au contraire, très professionnel. Or, nous avons essayé d'y parvenir en cherchant à répondre à de multiples attentes : la nôtre, tout d'abord (qu'attendons-nous de nous, « professeur en friche », et de notre [futur] métier ?) ; celle(s) des élèves (s'ils attendent quelque chose de nous, qu'est-ce que cela peut être ?) ; mais aussi celle de nos directeurs de mémoire (qu'attend-on de nous, dans un mémoire professionnel). Et c'est parce que nous nous sommes placés dans ce carrefour d'attentes, que nous avons recherché un terrain d'entente, que notre projet paraît tenir aussi bien debout. Pourquoi une telle adhésion de la part d'élèves généralement rétifs au travail ? Peut-être parce que ce que nous leur proposons de faire leur semble, pour une fois, à leur portée. En effet, sur le plan de l'apprentissage, nous nous situons très précisément dans ce que j'appellerais un « espace-frontière » qui serait tout le contraire d'un *no man's land* : nous sommes à la frontière de ce qu'ils savent déjà et de ce qu'ils ne connaissent pas encore. Il n'y a qu'un seul pas à franchir pour passer du connu à l'inconnu, et ce pas, pour une fois, ils ne craignent pas de le faire. Probablement parce que le rite de passage, et donc d'initiation, est matérialisé par un dossier « emblématique » : ce dossier est un peu comme leur cerveau, leur mémoire. Pour le moment, il est léger : il ne contient que quelques documents. Et il va se remplir à mesure qu'ils vont y apporter des informations, qu'ils vont acquérir des connaissances nouvelles. Or, ces connaissances, c'est à eux d'aller les chercher, ce n'est pas à moi de les leur « dispenser » de façon dispersée. Bien sûr, ils me posent encore des questions, ils voient encore en moi le maître, celui qui sait. Mais je ne suis là que pour les aider à trouver les réponses et non pour leur donner la réponse.

Caroline, quant à elle, a eu un autre point de vue sur la question.

Caroline :

La correspondance, ou la mise en scène de l'écriture

En donnant le dossier d'enquête aux élèves, je n'avais pas prévu le surnombre de questions posées, pendant et après le cours, par les enquêteurs : « Madame, j'ai

pas trouvé sa plante fétiche à Apollon » , « Madame, c'est quoi ses exploits amoureux ? », « Madame, j'ai pas trouvé de photos d'Hadès », « Madame, ... ».

Bref, devant l'avalanche de questions méritant toutes une réponse, et devant les fins d'heure s'éternisant, j'ai lancé plutôt comme un « au secours ! » que comme quelqu'un qui maîtrise la situation :

« Écrivez-moi, posez-moi vos questions et je vous répondrai ».

Bien m'en a pris car le succès de la démarche fut immédiat. Il semble que, pour mes élèves, recevoir des lettres, ce n'est pas rien !

Ce que je pensais n'être au début qu'un médiateur improvisé pour répondre aux questions de mes élèves, est devenu par la suite un jeu dans le jeu, une fiction dans la fiction. Au plaisir flagrant de mes élèves de recevoir du courrier s'est ajouté le mien de lire le leur.

Certaines lettres étaient vraiment ancrées dans l'imaginaire de l'enquête policière. Une chose est sûre : j'ai joué le jeu jusqu'au bout, pas seulement pour rester cohérente mais surtout par plaisir. J'exigeais une enveloppe pour chaque lettre de demande d'informations. C'est un détail mais ça joue beaucoup : la magie de l'enveloppe cachetée. De la même façon, je leur rendais toujours leur courrier sous enveloppe. Durant une semaine, le secrétaire de l'établissement a bien voulu faire la poste restante de mes réponses. Les élèves devaient aller lui demander, poliment sous peine de refus, leur courrier. C'est à ce moment-là que la correspondance a le mieux marché et le secrétaire semblait ravi de voir des élèves de 6ème Berlioz (habituellement dans son bureau en attendant une sanction) si motivés. Une fois encore, une petite mise en scène change tout.

On retrouve le même principe que celui que l'on verra plus tard dans le tribunal : un adulte accepte d'entrer dans le jeu, tout en gardant son statut d'adulte et, ici, celui de professeur. Je ne suis pas dupe. La correspondance a fonctionné parce que son contenu était défini très précisément (la réponse à une question). De plus, le détenteur du savoir (ici le prof) répondait à une question d'élève sous la forme si personnelle et si individualisée de la lettre cachetée. En fait, à bien y réfléchir, cette fiction de la lettre a juste permis de donner une grande importance aux questions de chacun et donc au travail de chacun. Pédagogie différenciée ? J'ai senti en tout cas l'importance qu'a revêtue l'attente de mes réponses. C'était une sorte de contrat : « Nous, on vous écrit (et pour certains, ce n'était pas sans effort !) mais vous, de votre côté, ne nous décevez pas... ». Sinon cela signifie que l'on se moque d'eux et la fiction meurt. Ah, oui, pour faire entrer des élèves dans l'imaginaire d'un jeu, dans une mise en scène, il faut y rentrer soi-même. Pour ma part, cela m'a permis de retrouver le plaisir d'enseigner avec ces élèves.

Au cours de cette correspondance, j'ai été dépassée par les événements. D'abord, j'ai passé un temps fou à répondre en bonne et due forme et souvent à faire des recherches pour des questions dont je ne connaissais pas la réponse. Mais surtout, il y a eu ma lecture de mes élèves. Sont apparues des choses que je n'avais pas prévues et qu'il aurait fallu travailler. Je pense à ce travail de correspondance. Puisque l'écriture se fait si facilement, il faudrait bâtir complètement une séquence en utilisant

ce système et en se focalisant, cette fois, sur la progression en orthographe ou sur la grammaire de texte (connecteurs logiques, progression de la lettre...). Ces problèmes se posent dans nombre de lettres.

L'objectif de l'élève pourrait être aussi de construire avec un autre ou seul, une histoire amoureuse (style « Liaisons dangereuses », ou autre chose, les possibilités sont multiples).

Mais avant de penser à l'avenir, j'ai utilisé, au sein même de mon dossier, la mine d'or qu'est la correspondance. En effet, après deux mois de travail quasiment autonome des élèves sur leur dossier, il me fallait savoir où ils en étaient (je le savais dans les grandes lignes par le biais de leurs questions par lettres interposées) et surtout, je voulais les amener à faire un récapitulatif de toutes leurs recherches afin qu'ils soient prêts à passer devant le tribunal, c'est-à-dire de passer de l'écrit à l'oral.

Pour ce faire, je leur ai donné une nouvelle règle du jeu : pour passer devant le juge (au début, c'était moi) afin de faire condamner son dieu, il faut d'abord obtenir une autorisation de passage devant le tribunal.

Chaque élève doit donc écrire au président du tribunal de grande instance de l'Olympe et le convaincre de la nécessité de faire passer au plus vite le criminel devant la justice. Nous avons travaillé cette lettre en cours. Tous devaient suivre le plan suivant pour la composer :

1. se présenter soi-même (ex : avocat Magry...)
2. Présenter le dieu sur lequel il enquête
3. Dire de quoi il l'accuse et souligner la gravité de ce délit pour convaincre le président du tribunal de le convoquer
4. Dire quelle peine il réclame pour ce délit.

J'ai donné quelques phrases clef, des formules de politesse et j'ai exigé qu'ils obtiennent l'autorisation pour passer devant le juge (voir annexe 2) en soulignant que recevoir un refus du président impliquait de recommencer sa lettre (c'est que le plan donné en classe n'avait pas été suivi). Trois « refusés » sur cinq l'ont fait. Certaines furent réussies.

Tous m'ont écrit cette lettre sauf Willy et Estelle. Et pourtant tous deux avaient travaillé leur dossier. Finalement, j'ai tout de même fait passer ceux qui avaient été refusés. La correspondance a cet avantage d'être personnelle et personne n'a été mis au courant de cet écart au règlement sinon les élèves concernés (qui se sont bien gardés de s'en vanter).

Cette demande d'autorisation, pour y revenir, aura été pour moi, le moyen de vérifier l'avancée de leurs recherches et de préparer leur passage à l'oral. Nous avons passé deux heures pour préparer ce dernier. Ils devaient écrire le discours à dire devant le président du tribunal. Ce travail s'est bien passé car il s'agissait juste d'étoffer leur précédente lettre. Par ce dispositif, ils étaient tous prêts à passer devant le tribunal, même les plus faibles, c'était mon but. Et Philippe, même s'il s'y est repris à plusieurs fois, a écrit son discours.

Le vrai et le faux tribunal

Finalement en constatant le sérieux et la quantité de travail fourni par mes élèves, je ne pouvais plus leur dire : « Bon, pour terminer cette séquence, nous allons faire une interro pour évaluer vos connaissances ». On ne sort pas de cette façon d'une fiction telle que celle du dossier : il fallait en sortir en beauté sinon, les élèves auraient pu croire que je ne prenais pas ce travail ou cette fiction (c'est la même chose ici) au sérieux et que ce dossier ne valait rien d'autre qu'une interro pour en estimer le prix. Pour le final, nous sommes donc restés dans l'imaginaire et en lui donnant un sens bien réel : vous allez comprendre.

Depuis la fin des vacances d'hiver, certains élèves de la classe s'étaient faits remarquer de nombreuses fois dans l'établissement pour des délits en tous genres : insultes et parfois menaces envers les professeurs, irrespects envers le principal adjoint, violence et, c'est ce qui m'a fait réagir, vol de petits pains (dans des casiers se situant devant le bureau de la principale !) durant l'interclasse. Et lorsque l'on interrogeait ces élèves sur la gravité de leurs actes, il était évident qu'ils n'en mesuraient absolument pas la portée. Or le dossier d'enquête sur les dieux les amenait à s'interroger sur des délits commis par les immortels. Je décidais donc, outre l'organisation d'une sortie au vrai tribunal de grande instance de Valenciennes, de faire passer chaque élève à la barre pour juger de la gravité des actes commis par les dieux. D'abord celui de leur propre dossier, puis ceux étudiés par leurs camarades passant à la barre devant eux.

Le travail de recherche sur le dossier se termina donc par l'appel à la barre de chaque « avocat-élève ». Afin de donner plus de crédibilité à ce moment, j'avais demandé à un de mes amis, Denis, appartenant à la police, d'être président de notre jury. C'était surtout, pour moi, un moyen de rester dans l'imaginaire : une personne extérieure, (policier !), qui accepte de jouer avec nous, voilà qui donne du poids à cette affaire ! En effet, les élèves furent très impressionnés par sa présence. D'ailleurs, lorsque j'avais annoncé sa venue, la réaction des élèves fut de s'appliquer à apprendre le discours qu'ils avaient à dire devant lui. Le jour même, tous connaissaient leur dossier, la moitié avait préparé avec sérieux leur discours, l'autre moitié, mal à l'aise devant le président et surtout, mal à l'aise face au travail fourni par certains d'entre eux, étaient tout penauds de leur manque de sérieux. J'avais mis en jeu des affiches à attribuer aux meilleurs réquisitoires.

Avant chaque heure nous avons tiré au sort quatre jurés qui avaient pour rôle d'interroger l'avocat après son audition et de délibérer ensuite, avec le président du tribunal pour décider de la peine à infliger.

En général, ils ont tous montré un grand sérieux. Ils ont joué le jeu jusqu'au bout. C'est étonnant de voir ces élèves dans leurs petits chaussons :

- Mohamed qui avoue habituellement sans difficulté qu'il ne travaille pas beaucoup, commence son discours en disant qu'il a « cette fois, beaucoup travaillé ! ».
- Jennifer qui a appris par coeur, panique devant tous. Apparemment, elle est décidée à défendre Hermès parce que, dit-elle, il « est très sérieux, il ne court pas après les filles ! ».

- Les jurés prennent des notes et écoutent attentivement.
- Marine qui a tant de mal à raconter une histoire à l'écrit, nous raconte très clairement l'histoire d'Héra et d'Argus.
- Samir qui ne se gêne jamais pour crier en classe, ne parvient pas à porter la voix. Il est si impressionné qu'il bafouille. Puis il reprend courage et finalement termine son discours en qualifiant de cette manière les infidélités de Zeus : « Que c'est écoeurant et que ça ne se fait pas ! ».

En préparant la salle avec Denis, avant l'arrivée des élèves, je n'étais pas sans inquiétudes : allaient-ils jouer le jeu jusqu'au bout ? Eux qui sont perturbés pour un élève qui change de place, allaient-ils profiter de cette disposition nouvelle de leur salle de classe en tribunal pour faire la foire ? avaient-ils appris leur discours ? La présence de Denis allait-elle les gêner ?

En fait, mes questions n'avaient pas lieu d'être puisque ce sont celles que l'on se pose pour un cours de structure habituelle : le professeur donne le savoir et l'élève fait en sorte de l'en empêcher. Or ce tribunal, qui était un cours et même une évaluation de cours, n'en avait pas la forme : pourquoi saboteraient-ils leur propre travail ? De plus ils présentaient leur dossier, non pas au professeur mais aux jurés-élèves et plus précisément à cet adulte policier. Il faut d'ailleurs s'arrêter sur la présence de ce dernier.

J'ai dit plus haut qu'il donnait du poids au tribunal, j'aurais plutôt dû dire qu'il donnait de la valeur à la fiction dans laquelle chaque élève avait accepté de rentrer. D'abord, il suffit de se rappeler l'importance de l'adulte dans la reconnaissance du travail de l'enfant. Ensuite, Denis est un représentant de la police, c'est-à-dire de l'institution qui a affaire à ceux qui, comme les dieux, commettent des délits. Denis avait cet avantage d'être à cheval sur notre fiction et sur une réalité beaucoup plus proche de nous. Par sa présence, il montrait à mes élèves que leur travail était très sérieux puisqu'il acceptait lui aussi d'entrer dans le jeu.

Il semble donc que la fiction aide à poser de nouveau la distance élève-professeur et donc élève-adulte. Cela peut paraître paradoxal puisque j'ai dit auparavant que professeur et élèves devaient participer à la fiction. En fait, les deux ne sont pas incompatibles. Le professeur dans la fiction se pose comme celui qui participe mais surtout qui connaît les règles et est là pour aider. L'élève, lui, est autonome, tout en étant suivi dans sa démarche. De ce fait, l'élève ne respecte pas le professeur parce que c'est celui qui sait mais parce qu'il a besoin de lui pour rester dans la fiction et y évoluer.

Par le biais du dossier, de la correspondance et ensuite du tribunal, j'ai vu l'ambiance de classe se métamorphoser et surtout, j'ai gagné auprès des élèves un respect qu'ils n'avaient pas auparavant envers moi et surtout pour eux-mêmes. Il ne faut pas se leurrer, la fiction permet aussi à des élèves déjà hors du système d'être autre chose que des « sixième projet » depuis toujours en échec. Cette fiction permet d'apprendre sans partir perdant... Pour ce qui est d'apprendre, ils savent très bien ce que cela veut dire. Mais pour ce qui est de « ne pas partir perdant », là, tout reste à faire.

ANNEXE 1

AVIS DE RECHERCHE

Nous recherchons une bande de dangereux malfrats, accusés des crimes les plus inhumains (il paraîtrait même qu'ils couchent entre frères et soeurs et ils seraient capables de tuer père et mère pour prendre le pouvoir et diriger l'humanité toute entière). Ces terribles voyous sont une douzaine ; ils se cachent dans un maquis montagneux appelé par eux le « Mont Olympe » et sont accompagnés de quelques mercenaires sanguinaires qui parcourent terres et mers à la recherche d'aventures extraordinaires et périlleuses. Nous avons heureusement réussi à en arrêter un, que nous avons immédiatement condamné à DOUZE ANS de travaux forcés. Ce bandit nous a livré les pseudonymes de ces complices, mais nous ne connaissons encore que leurs noms grecs ; il paraîtrait qu'ils ont également des pseudonymes latins, mais nous n'avons pas pu encore les déterminer.

Toute aide nous permettant d'identifier ces répugnants malfaiteurs sera la bienvenue. Nous sommes prêts à recueillir la moindre information les concernant.

ATTENTION !! Ces gangsters sont armés ; ils sont passé maîtres dans l'art du déguisement. Il paraîtrait même qu'ils sont capables de se transformer en animal, en arbre ou en plante. Ils ont des repères dans de célèbres villes grecques et possèdent des secrets tellement diaboliques qu'ils se font passer pour des dieux auprès des simples mortels.

VOTRE MISSION ne sera pas facile : commencez tout d'abord par établir leur fiche d'identité et tâchez de vous informer sur les méfaits les plus célèbres qu'ils ont déjà commis. Nous vous donnerons des informations supplémentaires à leur sujet dès que nous aurons les moyens de vous contacter.

BONNE CHANCE ET BON COURAGE !!!

Voici une liste des CHEFS D'ACCUSATION que nous avons dressée pour chacun de ces scélérats :

- ZEUS : le chef de cette ignoble bande ; prêt à séduire toutes les femmes qui se présentent autour de lui, bien qu'il soit légalement marié. Il paraîtrait qu'il se cache actuellement sous les traits d'un important personnage, président d'un très grand pays.
- accusé : 1) D'avoir impunément séduit une jeune femme prénommée Alcmène, en prenant l'apparence de son mari.
- 2) D'avoir ignoblement séduit une autre jeune femme innocente, prénommée Léda, en se faisant passer, cette fois-ci, pour son animal favori.
- 3) D'avoir ignominieusement jeté l'un de ses enfants légitimes du haut de l'Olympe, alors que celui-ci n'était encore qu'un bébé.

- **HERA :** (aussi connue sous le pseudonyme de « Hou-la-jalouse ») : capable des pires atrocités pour se venger des continuelles infidélités de son mari.

accusée : d'avoir à sa botte un géant-mouchard, capable de voir tout ce qui se passe autour de lui (et même derrière lui !) et qui vient rapporter à sa maîtresse, sous formes de ragots, tous les « exploits » amoureux dont il a été le perfide témoin, quand ce n'est pas lui qui les a inventés ! S'entendrait même avec certains *paparazzi* pour révéler au grand public des liaisons scandaleuses jusque-là tenues secrètes.
- **POSEIDON :** (surnommé « Le Poissonnier ») Se cachait jusqu'alors sous les traits du Commandant Cousteau, mais celui-ci a subitement disparu. Dangereux criminel toujours prêt à se défendre de ses atrocités en noyant le poisson dans l'eau.

accusé : d'avoir tout fait pour qu'un célèbre héros ne puisse rentrer chez lui qu'au bout de dix longues années, pour une raison qui nous est encore inconnue. Vengeance bien cruelle, on en conviendra.
- **HADES :** Terrifiant personnage, connu pour son rire infernal. Il sent le souffre, croyez-moi !

accusé : 1) De rapt sur une jeune fille innocente et sans défense.
2) D'être le propriétaire d'un lieu de perdition qu'il ne quitte pratiquement jamais et où se commettent les tortures les plus atroces et les plus inhumaines. Rappelé à l'ordre plusieurs fois par la célèbre organisation *Amnesty International*, mais rien n'y fait.
- **APHRODITE :** (Surnommée également « Lova Moor ») ; s'est un temps cachée sous les traits de Marylin Monroe. Depuis, on a cru la reconnaître sous ceux de Cindy Crawford ou de Claudia Schiffer, mais rien n'est certain à ce sujet. Affaire à suivre, donc.

accusée : d'un honteux adultère.
- **ATHENA :** Le cerveau de la bande.

accusée : d'avoir transformé l'une de ses rivales en bestiole repoussante.
- **APOLLON :** Dit aussi « Le Poète » ; rêvait de devenir chanteur de rock, mais a mal tourné. Ce qui ne l'empêche pas de se prendre encore pour une lumière !

accusé : d'avoir perfidement placé un bonnet d'âne sur la tête d'un éminent roi (qui, paraît-il, l'avait tout de même bien mérité !)
- **ARTEMIS :** Toujours prête à prendre en chasse les malheureuses victimes qui tenteraient de lui échapper.

accusée : d'avoir transformé l'un de ses admirateurs en animal.
- **HERMES :** Dit aussi « Le Facteur », ou « Le Docteur » ; personnage sans aucun scrupule, toujours prêt à commettre les pires exactions

accusé : de vol de bétail.
- **ARES :** Le plus belliqueux de cette misérable bande.

accusé : d'un adultère infâme.

- **HEPHAISTOS** : Dit « Le Boîteux ». Le bricoleur de la bande ; ce qui fait dire à certains qu'il aurait pu se cacher sous les traits de Mac Giver. Mais rien n'est moins sûr.
accusé : d'avoir mesquinement piégé sa femme pour révéler ses agissements scandaleux à l'ensemble de ses complices.
- **THESEE** : Dangereux mercenaire, sans aucun scrupule.
accusé : d'avoir lâchement abandonné la jeune Ariane après l'un de ses nombreux exploits.
- **JASON** : Mercenaire sans scrupule lui non plus ; attiré par le gain de l'or.
accusé : d'avoir ignominieusement abandonné Médée après son exploit.
- **PERSEE** : Autre mercenaire ; lui aussi ne rêve que de pluie d'or.
accusé : par une mystérieuse femme aux longs cheveux bouclés d'avoir coupé la tête à sa soeur.
- **HERAKLES** : Le seul, parmi ces exécrables voyous, à s'être de lui-même constitué prisonnier. Il a été condamné à douze ans de travaux forcés pour avoir tué toute sa famille lors d'un accès de démence.
condamné : 1) aux Travaux d'Intérêt Général : il lui faudra par conséquent travailler bénévolement dans une grande entreprise de nettoyage.
 2) à capturer l'animal le plus rapide du monde.
 3) à aller chercher des pommes merveilleuses à l'autre bout du monde.
 4) à ramener un chien très méchant d'un lieu d'où l'on ne revient jamais et à entreprendre son dressage.

Tous les autres ne perdent rien pour attendre QU'ON SE LE DISE ! ! ! !

ANNEXE 2

Tribunal des Dieux de l'Olympe
Association D.E.U.S
1345 avenue Odysseus d'Icarie
76945 Thèbes

Thèbes, le 01/04/1998

À l'attention de Maître
Avocat de

Objet : Passage au tribunal du Dieu
attaqué en justice par maître

Maître

Suite à votre requête, concernant votre client , dieu de , j'ai le plaisir de vous répondre positivement. Vous avez su me convaincre sur la nécessité de faire passer au plus vite votre suspect devant la justice. Je souhaite que votre dossier soit le plus complet possible et vos preuves **IRRÉFUTABLES** afin de pouvoir juger au mieux de l'innocence ou de la culpabilité du suspect que vous attaquez.

Vous vous présenterez au tribunal le / / 1998 afin de défendre votre dossier d'accusation. Vous bénéficierez d'un quart d'heure pour me convaincre ainsi que les jurés du tribunal.

Dans l'attente d'assister à votre plaidoirie, veuillez agréer,
Maître , l'expression de mes salutations distinguées.

Madame la présidente du tribunal de grande instance
des dieux de l'Olympe

Tribunal des Dieux de l'Olympe
Association D.E.U.S
1345 avenue Odysseus d'Icarie
76945 Thèbes

Thèbes, le 01/04/1998

À l'attention de Maître
Avocat de

Objet : Passage au tribunal du Dieu
attaqué en justice par maître

Maître

Suite à votre requête, concernant votre client , dieu de
, j'ai le regret de devoir rejeter votre demande.

La présentation du cas de votre client ne donne pas
assez d'arguments valables pour justifier son passage en justice.

Je vous prie de revoir au plus vite votre dossier d'enquête et de me renvoyer
au plus vite une nouvelle demande.

Dans l'attente d'une nouvelle lettre de votre part, veuillez agréer,
Maître , l'expression de mes salutations distinguées.

Madame la présidente du tribunal de grande instance
des dieux de l'Olympe