

**ISABELLE ET GUILLAUME
OU QUAND L'ÉCRITURE DEVIENT VIOLENCE...**

Denis FABÉ
Collège de Provin

– Ouf ! c'en est fini du collègue ! Les livres rendus, le conseil de classe passé. Ne reste que le brevet...

Isabelle exulte quelques instants et entame une sorte de danse indienne dans le couloir qui mène au dépôt des manuels.

Puis elle devient plus sombre.

– Il va quand même me manquer ce collègue. On y a fait des choses. J'y ai rencontré des copains. Au lycée, ce ne sera pas pareil. Il faudra que je m'y mette un peu plus... 12,03 de moyenne Je vau mieux...

Et comme pour en finir avec son prof de français, elle prend son air de petite fille rebelle, fait une pirouette et rajoute :

– Eh ! Monsieur, on a beaucoup discuté, mais je ne suis toujours pas une bonne élève. C'est pas grave... Je vous promets que j'apprendrai. Ça sera dur mais vous verrez... Je vous aime bien quand même.

Elle part en éclatant de rire.

Guillaume lui, ça fait longtemps qu'il a quitté le collègue. Trois semaines qu'il ne vient plus à l'école. Il sèche. Il n'en a rien à faire des billets d'absence qu'il reçoit. Lui, il a 6,45 de moyenne générale. Il n'aura pas son brevet. Mais aujourd'hui il est revenu.

– Je ne veux pas payer d'amende.

Il tient son paquet de livres à bout de bras. Il lui en manque un ou deux. Il s'en fiche.

– Je me suis casé en BEP. Au revoir.

Il part. Il ne rit pas.

L'année est finie.

Isabelle et Guillaume. L'une et l'autre. Deux adolescents si différents en apparence.

L'une est brillante. Elle prend toujours la défense des opprimés. Elle s'enflamme contre la guerre au Kosovo et critique les « bébés de la classe qui gonflent des ballons pour embêter les profs ». La vie c'est autre chose : « Il faut construire et pas seulement chercher le plaisir ». Elle prend sa voix la plus grave pour jeter à la tête de Jérémy cette sentence qui n'admet aucun débat.

Elle sait aussi que les notes sont importantes mais qu'elles ne font pas tout. Elle a dit un jour que l'école n'avait de sens que si elle était une aventure. Quand elle devient routine... Bof !

Elle est mal vue de certains professeurs parce qu'on la croit prétentieuse. Au conseil de classe, certains ont déploré : « Elle parle beaucoup mais son travail ne suit pas. Ce n'est pas tout de critiquer, il faut prouver qu'on sait faire ».

Guillaume, lui présente une image bien différente. Ni agressif ni revendicatif, il ne se montre pas. Il chuchote en cours parce qu'il s'ennuie. Parfois aussi, il participe au travail, quand ça l'intéresse. Il n'a pas de cahier ni de classeur. Très tôt dans l'année, il a joué à l'école buissonnière. Il est souvent arrivé en retard, parfois il n'est pas venu du tout. D'aucuns le disent « limité ». D'autres, un peu plus bienveillants ont évoqué une paresse essentielle. C'est vrai, Guillaume ne veut rien faire. On a même écrit sur un bulletin que le principe du plaisir était sa seule motivation. D'ailleurs ses notes ne mentent pas. Guillaume est nul.

Ah bon ? Un nul et une prétentieuse ? Etrangement, ce sont ces deux élèves dont je garde une dernière image dans ce couloir du dépôt. Pourtant, ils ressemblent aux autres, à ceux qui vont en seconde européenne ou à celui qui veut devenir routier. Mais ceux-là, ils sont partis avec une étiquette dans le dos. Un nul et une prétentieuse. Heureusement, ils ont quitté le collège. On verra – ou pas – ce qu'ils vont devenir.

Moi, leur prof de français et prof principal de surcroît, j'ai envie de revenir sur leur parcours. Les fins d'année scolaire sont souvent propices aux bilans et aux retours sur soi. Je n'arrive pas à me résoudre à les laisser partir ainsi, à ne pas bien comprendre pourquoi ils en sont arrivés là.

Et si Guillaume et Isabelle n'étaient pas tout à fait ce que l'on croit qu'ils sont ? Et si on s'était trompé sur leur cas, et si on avait été aveuglé par leur attitude désinvolte, et s'ils ne correspondaient pas tout à fait à la fonction qu'on leur a donnée ?

J'ai beau jeu de prendre aujourd'hui leur défense. Moi aussi j'ai pesté contre l'esprit rebelle d'Isabelle. Ce qu'elle a pu m'énerver quand, après avoir pris la parole en classe de façon lucide et pertinente, elle n'écrivait que quelques lignes décevantes sur une copie bâclée ! Je n'ai jamais bien supporté ses refus de se mettre au travail alors qu'elle venait de revendiquer sa responsabilité, ses « choix de vie ».

Je me souviens aussi d'un Guillaume faisant semblant d'écrire. Je l'ai vu jouer à être concentré sur son travail de lecture. Mais il ne m'a jamais rendu sa copie. Je l'ai cherchée tout un week-end dans mon cartable, dans mon bureau. Je me suis mis en colère, et je lui ai dit qu'il n'était pas très citoyen, qu'il n'appliquait pas les règles. Guillaume n'est pas venu en cours le lendemain. Le surlendemain il était là, passionné par un poème d'Eluard, parce que « j'aime comme il dit l'amour ».

Oui, j'ai beau jeu aujourd'hui d'essayer de les observer sous un autre angle et de battre ma coulpe. C'est un peu tard. Mais pour moi, plus que pour eux, il est nécessaire d'éclaircir les doutes. J'ai surtout besoin de comprendre pourquoi tout à coup, ces deux élèves me posent tellement de questions.

Je pourrais en effet me contenter de l'appréciation consensuelle qui s'est dégagée après les conseils de classe. Un nul et une prétentieuse.

Mais j'ai travaillé avec eux pendant un an. J'ai essayé de mettre en place des dispositifs pour les aider. Le bilan est plutôt triste.

Guillaume est muet, Isabelle tristement optimiste.

Novembre.

Approche de l'argumentation par un jeu de rôle. Par groupes, les élèves avaient sous les yeux une banque de données sur le sens de l'école. Le groupe d'Isabelle devait travailler sur des textes – extraits de discours, conférences de presse – de plusieurs ministres de l'Éducation Nationale. D'autres analysaient des paroles de professeurs, d'autres encore celles d'élèves en difficulté ou en rupture d'école...

Chacun devait cerner le point de vue du « locuteur » afin de prendre sa place lors d'une fiction de débat télévisé. L'objectif était donc d'apprendre à débattre, à « rebondir » sur des arguments et à défendre sa position.

Le travail d'analyse de texte terminé, le groupe choisissait un « acteur » tandis que les autres avaient pour consigne de noter les arguments échangés, les façons de prendre la parole et de comprendre comment les idées s'échangeaient et s'enchaînaient.

Isabelle a été un ministre de l'éducation criant de vérité. Non seulement elle a su utiliser tous les arguments que les ministres avaient produits mais elle a su aussi répondre à des remarques embarrassantes de ses interlocuteurs.

Je ne donnerai ici qu'un exemple, hélas retranscrit à la volée, la bande magnétique étant quasiment inaudible :

Jeune fille de banlieue difficile (Lucile) :

– Monsieur le Ministre, je n'ai pas que l'école. Moi quand je rentre, je dois torcher les gamins, faire les courses, et préparer la bouffe. Mes parents, ils bossent ailleurs. Suis bien obligée... la semaine dernière j'ai dû garder le dernier, il avait la rougeole. Alors, les devoirs...

Le ministre (Isabelle) :

– Mademoiselle, je comprends bien votre colère. Pourtant, l'école doit être votre chance. C'est un droit de l'enfant. Pour l'instant, le système tel qu'il est conçu

vous enfonce. J'ai l'intention de proposer plusieurs réformes : il ne doit pas y avoir de travail à la maison. Tout doit se faire en classe. Il faut que les profs prennent en compte la situation des élèves. Et puis, je crois qu'il faut proposer des aides aux familles. Il faudrait plus de crèches pour garder les enfants malades. J'en parlerai en conseil des ministres.

Bien sûr, ces dernières propositions n'étaient inscrites dans aucun des discours que j'avais donnés au groupe « ministres de l'éducation ». Isabelle a inventé des arguments pertinents...

Mais lorsqu'elle a dû écrire sa synthèse sur les ambiguïtés de l'école, elle n'a repris aucun de ses propos alors que les observateurs du jeu de rôle avaient reformulé de façon très claire les idées qu'elle avait émises. Elle a vaguement écrit quelques lignes d'une banalité surprenante.

J'ai pesté et je lui ai reproché son manque de sérieux. Isabelle s'est mise en colère :

– Oui, le travail n'était pas le même. C'est facile de répondre à quelqu'un. On n'a qu'à se laisser porter. Mais quand il faut écrire, on est tout seul. J'ai pas su faire.

Sur le moment, je n'ai pas compris sa remarque. Je pensais bien naïvement que lorsqu'on a trouvé des idées lors d'un échange collectif, le travail d'écriture coulait de source, n'était qu'un acte de transposition.

Guillaume lui, ne parle que rarement en classe entière. Mais ses remarques très fines sur le poème d'Eluard ont aiguisé ma curiosité.

Séquence sur l'autobiographie. Travail de groupe. Six textes ont été distribués : tous évoquent d'une part, les difficultés qu'un auteur peut rencontrer lors de l'écriture de sa vie, d'autre part, le pacte autobiographique tel que Philippe Lejeune l'a présenté. Les élèves devaient lire les six textes, en découvrir le point commun et en choisir un afin de le commenter.

Guillaume, Line, Pauline et Céline se sont attachés à observer la première page des *Confessions* de Rousseau. J'étais là en observateur, un peu surpris par leur choix.

Guillaume a pris la parole :

– Le Rousseau, il se prend pour Dieu.

Incompréhension de ses camarades.

– Oui, il dit qu'il est le plus honnête, que lui seul a dit la vérité. Ça doit cacher quelque chose...

Peu à peu Guillaume a dit sa lecture du texte. A trop revendiquer la vérité on maquille le mensonge. Les filles soulignaient les passages commentés, demandaient des explications, justifiaient les intuitions de Guillaume. Moi, j'étais le seul à prendre des notes.

Mais j'ai rompu le charme en demandant, alors que le dialogue était des plus riches :

Et si vous essayiez de noter cela pour le communiquer à vos camarades ?

Guillaume a répondu :

– Ecrire, toujours écrire. On a travaillé non ? Ça suffit. Moi, je ne le fais pas. Si elles le veulent, elles le font. Moi non.

Guillaume s'est arrêté de parler. Plus personne n'a travaillé. Je n'ai eu qu'une synthèse réduite au strict minimum.

Ainsi, Isabelle et Guillaume des nuls ? des prétentieux ?

Oui, si l'on considère leur « production finale » écrite.

Non, surtout pas, si l'on se met à écouter leurs démarches, à lire leurs paroles, à ne pas simplement considérer comme valable leur trace écrite finale.

Alors pourquoi me suis-je entêté à vouloir les faire écrire, et à les mettre involontairement en échec ? Pourquoi n'ai-je pas voulu voir la richesse de leurs échanges ?

Parce que je suis professeur et que l'école ne prend en compte que ce qui est écrit. Je ne m'étendrai pas là-dessus. Il suffit seulement, si l'on a besoin de s'en persuader, d'observer les tests d'évaluation à l'entrée en sixième. L'oral ou la parole ne sont pas pris en compte, comme s'ils n'existaient pas, comme s'ils n'étaient pas dignes d'être évalués.

Et j'ai agi de la sorte, sans grand malaise, comme si tout cela allait de soi. J'ai de fait, transformé un exercice que j'avais pris plaisir à proposer, en gadget pédagogique voire démagogique.

On l'a vu, c'est Isabelle elle-même qui a pointé l'ambiguïté de mes démarches. Quand je lui ai reproché la pauvreté de son devoir sur l'école, elle m'a renvoyé que le travail que je notais réellement, n'avait rien à voir avec la tâche effective du jeu de rôle.

Je peux sans doute expliquer mon attitude frileuse. L'écrit a quelque chose de tangible et de permanent. Un texte peut être lu et relu par l'évaluateur. On peut même différer sa lecture, le comparer à d'autres textes. Il permet aussi d'analyser les progrès de celui qui l'a produit, puisque sa matérialité l'inscrit dans le temps. On peut lui appliquer des barèmes complexes. On peut l'amender, l'améliorer, le socialiser, le communiquer.

En un mot, le texte écrit permet au maître une apparente objectivité de jugement que l'oral ne permet pas.

En effet, le discours, lui, est fugace. C'est là une banalité mais qui n'est pas sans conséquences sur le plan didactique.

Le professeur, s'il veut prendre en compte des compétences de parole, doit en être le témoin attentif. Sa présence immédiate est obligatoire. Une parole est unique et il est presque impossible, à moins d'enregistrer tout ce qui est dit, de la comparer, de la commenter comme on le ferait d'un texte.

De plus, l'échange oral n'est jamais le fait d'un seul locuteur. Dans le cas d'Isabelle, son discours se construit en interaction avec celui des autres. Elle « rebondit » sur une parole dite, sur un argument proféré. On n'est plus dans la sphère

de compétences intimes auquel le texte écrit semble renvoyer. Par nature, l'élève qui écrit, écrit seul. Il convoque donc des compétences, certes acquises dans un espace collectif d'apprentissage, mais intériorisées et solitairement mises en oeuvre.

Dans le dialogue, il y a nécessairement partage effectif de compétences. Est-ce la remarque provocatrice de Lucile-l'élève de banlieue qui a provoqué l'argument d'Isabelle, ou est-ce la logique de pensée du personnage-ministre qui lui a permis de répondre ? Je suis incapable de démêler ce qu'il y a d'intime et de collectif dans cet échange. Mais il est sûr que si j'avais à évaluer la production d'Isabelle et seulement sa production, je pourrais être « embarrassé ».

D'ailleurs existe-t-il des critères pertinents pour observer l'oral ? Les professeurs de langue notent la participation, mais comment mesurer la pertinence d'un propos, l'écoute, la prise en compte des autres, la régulation de la parole ? Comment juger la reformulation : est-ce une redite ou une appropriation ? Quel suivi mener ? Les questions sont trop nombreuses et elles se multiplient encore lorsque les situations de parole sont diversifiées.

L'oral s'inscrit en effet dans des dispositifs autres que celui de la classe complète. Lorsqu'il y a cours dialogué, le maître peut presque tout entendre. Dans le travail de groupe, la parole se fait plus intime. Il se passe des choses en dehors du maître. Si je n'avais pas été présent au moment du travail de Guillaume et de ses camarades, je n'aurais jamais pu soupçonner la richesse et la pertinence de leurs échanges. Je n'aurais eu qu'une trace écrite un peu mièvre et la note donnée n'aurait reflété qu'un aspect minime du travail accompli.

L'oral de groupe, parce qu'il se fait sans le maître, impose de fait un autre modèle d'évaluation que les élèves doivent eux-mêmes prendre en charge.

Est-ce à cause de cela qu'on laisse trop souvent de côté cette parole qui ne permet pas à l'enseignant d'être le maître des apprentissages et de leur évaluation ?

Il reste encore de nombreuses ambiguïtés à soulever sur la place de la parole dans la classe de français. Le cours est fondé sur l'échange oral, l'évaluation, sur la production écrite. Comment passe-t-on de l'un à l'autre ? Suffit-il de dire que l'oral prépare l'écrit ? Ce sont là des chantiers à ouvrir ou à creuser. Pour l'instant, ces ambiguïtés sont chez moi source d'injustice, de violence silencieuse.

J'étais dans l'urgence, il fallait trouver des solutions pour Guillaume et Isabelle. Le mutisme de l'un et la colère de l'autre m'ont forcé la main. Mon désarroi m'a obligé à bricoler de petits dispositifs à partir de deux questions bêtement pragmatiques et presque antinomiques :

Comment aider Guillaume à entrer un tout petit peu dans l'écrit puisque la tradition scolaire n'évalue que le texte ?

Comment prendre en compte les compétences orales de chacun afin d'être plus « juste » et au plus près des multiples capacités de mes élèves ?

Je vois, en relisant les notes prises au fil des cours, que les outils que j'ai trouvés n'ont rien de nouveau ni de révolutionnaire.

Guillaume n'écrit pas, il préfère chercher. Il vit dans un monde où seule la parole a du sens. Pour lui, le retour synthétique sur ce qui a été dit ne présente aucun intérêt. Eh bien, ce seront les autres qui l'aideront à entrer dans cette tâche d'écriture exigée par l'institution représentée par le professeur.

Pour ce faire, j'ai rajouté au groupe initial un secrétaire. Son rôle est ingrat certes, mais nécessaire. Il a en charge la prise de notes la plus complète possible de ce qui est dit dans les échanges autour du texte lu. Ce secrétaire n'a pas à classer ni à reformuler les phrases de chacun. Il écrit ce qui est dit, de façon brute et le plus lisiblement possible. Devant chaque intervention, il inscrit l'initiale du locuteur.

Le temps de recherche orale achevé, le secrétaire renvoie au groupe son écrit. La deuxième phase du travail commence alors. Elle passe d'abord par la relecture des notes prises. L'objectif n'est en aucun cas de rendre au professeur une « explication de texte » canonique, mais tout simplement de garder trace des discussions. C'est là, me semble-t-il un premier pas pour appréhender le rôle de l'écrit comme mémoire des propos tenus. La première fois, Guillaume a écouté la lecture en souriant. Il a pris le papier et l'a rangé dans son cartable. La deuxième fois, j'ai travaillé avec le groupe sur les notes que j'avais prises moi-même. Nous avons essayé de voir ce que nous pouvions en faire :

On pouvait choisir, garder celles qui étaient pertinentes.

On pouvait rassembler les remarques par « paquets ».

On pouvait réécrire certaines notes pour les rendre plus lisibles et plus complètes.

On pouvait rédiger « quelque chose comme un texte » à partir de remarques classées.

Guillaume lui, s'est contenté de classer. J'ai dactylographié le fruit de nos réflexions et je lui ai rendu le document final. Il n'a rien dit... Même si le progrès est bien mince, ce travail sur des paroles retranscrites lui a sans doute permis de mieux comprendre que l'oral et l'écrit n'étaient pas de même nature. Du moins je l'espère. Mais, peu à peu son intérêt s'est émoussé. Il ne m'a pas été toujours possible de l'accompagner. Ainsi, lors du premier travail individuel qui a suivi, il n'a rendu que trois lignes. L'obstacle était trop difficile à franchir. Puis Guillaume n'est venu en classe qu'épisodiquement.

Il était sans doute bien trop tard. A quelques semaines de la fin du collège, Guillaume n'avait plus le temps de reconstruire complètement son rapport à l'écrit. Trop de douleur s'était accumulée et son étiquette de nul était somme toute plus confortable à porter.

Quant à moi, cette petite expérience presque ratée m'a permis malgré tout de commencer à interroger la place de l'oral dans la classe de français. Je croyais, en toute bonne foi, que le débat et la discussion étaient par nature des outils vers l'écrit. Désormais, je peux mesurer combien les liens entre moment de recherche orale collective et production individuelle s'avèrent problématiques. Je ne peux plus laisser ainsi des élèves sans outils : l'oral retranscrit, le travail sur « texte brut », sont devenus des axes de recherche que je suis loin d'avoir fini d'explorer.

C'est pour cela que j'ai généralisé la démarche à la classe entière. Lors d'un débat ou d'une analyse de texte, deux ou trois secrétaires prennent en note les discussions. Le soir même, je recopie sur traitement de texte les notes prises et je les renvoie aux élèves. Ainsi, par groupe ou individuellement chacun peut retravailler sur les échanges de l'heure précédente. Certains, comme l'a fait Guillaume, se contentent de classer les remarques, d'autres peuvent rédiger des paragraphes, voire une lecture méthodique complète. On échange à nouveau les productions et de nouveaux savoirs s'installent. L'évaluation des effets me paraît encore un peu prématurée.

Quant à Isabelle, elle a adhéré au projet. Ses productions sont devenues plus riches. Mais Isabelle est têtue. Elle est revenue à la charge. « Si je comprends bien, quand on parle en classe de français, c'est simplement pour écrire. Le reste ne compte pas. »

Ma réponse a été, à mon habitude, des plus embarrassées. Je lui ai expliqué qu'elle avait sans doute raison, que la parole s'apprenait au même titre que l'écrit, que c'était une matière du français, mais que je ne savais pas encore ce qu'était « l'oral pour l'oral »...

– Moi je sais, a-t-elle répliqué. Quand on fait des débats, des jeux de rôles, quand on discute sur la vie de la classe ou sur nos problèmes, ou quand on explique comme on fait pour trouver un truc, on n'écrit pas après. Et pourtant, c'est du français non ?

C'est du français mais du français de la marge, du français « pas tout à fait reconnu ». Dans les textes officiels, on appelle cela de la citoyenneté, de l'aide à l'apprentissage, de la construction de projet personnel...

Immédiatement donc je n'avais aucune réponse. Bien sûr tous ces thèmes que l'on qualifie de transversaux me paraissent fondamentaux pour la construction de l'élève. Mais ils n'apparaissent jamais dans mes notations. Je ne les officialise jamais dans ce qui compte en dernier lieu : le bulletin scolaire. Certes, je dis les compétences de l'un ou de l'autre en conseil de classe ou lors des réunions parents-professeurs. Mais en me contentant de cette attitude si peu engagée, je pénalise ceux qui animent la classe et qui font avancer la pensée collective. Je favorise aussi les individualistes forcenés, les travailleurs silencieux qui ont déjà compris que l'écrit est l'unique signe d'excellence.

Trop tard bien sûr, et pour éviter de reproduire encore ce que j'ai ressenti tout à coup comme fondamentalement injuste, j'ai décidé de sauter le pas en prenant en compte l'oral dans mon système de notation. Je me suis mis donc à bricoler de petits dispositifs qui ont rencontré des succès très divers.

Seul, le travail de groupe a permis quelques avancées.

Il s'agit d'une évaluation double où le maître et les élèves négocient entre eux la note finale. Bien sûr, à cause de la nécessaire présence du professeur pendant un temps donné, tous les groupes ne peuvent pas être notés au même moment. Le professeur se met donc en situation d'observateur, et à la fin de son observation

renvoie aux élèves sa vision du travail. Les élèves à leur tour, expliquent, justifient, racontent leurs démarches ou les problèmes rencontrés. Une rapide synthèse des points positifs et des points à améliorer est écrite par le professeur. Enfin ce dernier propose une note collective, toujours révisable, qui sera reconnue au même titre que la production attendue.

Ce système mixte entre évaluation par le professeur et auto-évaluation des élèves m'a permis d'abord de négocier des critères communs au groupe observé. Et ces critères variaient : dans certains groupes ce n'était pas tant la parole qui posait problème, mais l'écoute entre pairs... Il m'a permis aussi de donner une crédibilité à la note reçue. En effet, la simple auto-évaluation, tant qu'elle n'est pas encore une habitude de pensée et qu'elle ne fait pas suite à une réflexion sur le sens de l'évaluation, ressemble plus à un leurre qu'à une réelle autonomie.

Tous les groupes ont ainsi été notés. Tous les groupes ont eu à améliorer leurs démarches. Isabelle pour une fois, n'a pas contesté...

En classe entière, les débats ont été parfois houleux et mon échec retentissant. J'ai voulu noter tout le monde mais le désarroi de Julien, timide entre les timides, m'a fait changer d'avis. Laurence a contesté « je n'aime pas parler... et puis à quoi ça sert ? » Jérémy : « Ça va compter pour le Brevet ?... » Seuls Mathieu, Guillaume et Isabelle ont été enthousiastes. Les problèmes se sont vite accumulés : Quand noter ? Note-t-on de la même façon un débat préparé et une discussion à bâtons rompus sur un texte ? Doit-on évaluer une préparation de conseil de classe ? Que veut dire participer ? Comment évaluer la capacité à écouter et à réguler sa propre parole ?

Très vite, pris par l'urgence et par l'incapacité de penser un objet encore trop flou, j'ai arrêté ce chantier pharaonique. Mes ambitions se sont réduites comme peau de chagrin. J'ai agi au cas par cas. Lorsqu'un élève avait « travaillé sa parole », je lui renvoyais, un peu à la façon du travail de groupe, une fiche d'observation. J'y décrivais son attitude, ses compétences, ses points positifs et ses points à améliorer. Je rajoutais une note, on l'imagine toujours positive, que je recopiais sur mon carnet. Certains n'ont jamais eu de fiche...

Et c'est pourtant sur ce dernier outil que je voudrais terminer ce récit. Il n'a rien de didactiquement correct. Il est par nature « injuste » puisqu'il est réservé à quelques-uns. Il n'obéit pas à des critères bien définis et théoriquement fondés. Il est clandestin.

Pourtant il est le seul qui m'ait permis de corriger, provisoirement sans doute, la toute puissance de l'écrit. Il est le témoin d'un regard bienveillant sur des compétences rarement prises en compte. C'est en cela peut-être qu'il pourra un jour bousculer les hiérarchies de l'excellence.

Je sais, Guillaume ne sera jamais un bon élève. Isabelle le deviendra sans doute. Mais je leur dois d'avoir ouvert une brèche dans mes certitudes, celles qui peuvent devenir violence si l'on n'y prend pas garde...