

Marcher dans les mots des autres

Laurent CARCELES

« J'aime danser mais ma vie tourne autour de la malédiction »

Je ne savais pas. Je vous promets, je ne savais pas. J'ai fait ça sans (trop) réfléchir. Sans (trop) comprendre. Ça s'est presque créé tout seul. Mais je voudrais ne pas tout de suite analyser. Raconter d'abord.

Je suis enseignant en collège à Aubervilliers. J'enseigne le français depuis dix ans. L'année scolaire dernière, j'étais l'enseignant de deux classes de 3e. Deux 3e qui semblaient être opposées. L'une sans cesse agitée, déconcentrée, utilisant les mots pour occuper tout l'espace sonore, continuellement. L'autre souvent silencieuse, sans réponse, attendant que l'heure de cours se passe. Les élèves ne prenaient plus la parole... ou s'en servaient pour rien. Et puis un moment d'échange de mots avec eux (moment de (re) création ?) inspiré d'un atelier d'écriture¹. Et la construction modeste et patiente de leurs savoirs a pu être remise en route.

Mais que s'est-il passé ?

Séquence théâtre

Cette année-là, j'avais commencé mon année par quelques révisions autour des textes narratifs à partir d'une nouvelle longue et de nouvelles à chute. Après ces deux premières séquences, je passais par une séquence courte mettant en place les principes repérés traditionnellement dans la tragédie, avec l'*Antigone* de Sophocle, pour en arriver au texte que j'avais hâte d'étudier avec eux.

Deux ans auparavant, j'avais découvert le théâtre de Jean-Luc Lagarce. Notamment, à la lecture de *Juste la fin du monde*, je m'étais dit que ce serait un texte parfait pour des 3e. Comme le résume la quatrième de couverture :

« Le fils retourne dans sa famille pour l'informer de sa mort prochaine. Ce sont les retrouvailles avec le cercle familial où l'on se dit l'amour que l'on se porte à travers les éternelles querelles. De cette visite qu'il voulait définitive, le fils repartira sans avoir rien dit. ».

La famille, ses discours familiers, la prise de parole... La volonté d'en sortir, la structure circulaire qui protège et enferme à la fois... Beaucoup de choses intéressantes. J'avais, quelques années auparavant, étudié avec des 3e *En attendant Godot* de Samuel Beckett pour des raisons semblables : des thèmes riches et lourds de significations, portés par une langue immédiatement accessible.

Entrer dans le texte

Pour démarrer la séquence, j'avais choisi de leur donner à lire le « Prologue »² de la pièce de Lagarce, où le personnage principal résume la situation, en leur faisant travailler cet extrait à travers la démarche de lecture silencieuse avec questions préalables³. Les pistes de lecture surgirent, effectivement, riches en polysémie. Mises en évidence d'implicites différents, en désaccord. Le texte fonctionnait dans une classe comme dans l'autre. Avec les obstacles relatifs à l'attitude du groupe. Cependant, ils surgissaient sans nous arrêter.

Depuis le début de l'année, la 3b, la classe muette, laissait trop souvent participer quelques ténors aux réponses pourtant lapidaires, accordées du bout des lèvres, du bout des doigts. La démarche de lecture silencieuse avec questions préalables, avec sa première étape de travail individuel bien cadré, puis sa

¹ Lors d'un stage GFEN dans le cadre du Plan Académique de Formation de Créteil, atelier d'écriture « Les mots en plus », animé par Stéphanie Fouquet, imaginé par Jean-Paul Robert, membre du secteur poésie écriture du GFEN.

² http://www.lagarce.net/oeuvre/info_texte/id_text/12/type/extraits

³ Cette approche de la lecture défendue par le GFEN, développée par Jeanne Dion et Marie Serpereau (notamment dans leur livre *Faire réussir les élèves en français de l'école au collège*, Delagrave (2012)), permet aux élèves d'entrer dans les textes en surmontant ce qui les empêche de découvrir le texte par la mise en place de projets de lecture individuels préalables. On peut aussi retrouver une description succincte de cette démarche en ligne <http://www.questionsde-classes.org/?Compte-rendu-de-l-atelier>

4 Exemple de réponse collective de la 3b : « [Le personnage qui parle] voudrait obtenir le pardon de sa famille par rapport à son départ car il souhaite mourir en paix. Mais on a l'impression que sa mort n'est pas une vraie nouvelle car il n'est pas sérieux, il n'y accorde pas de valeur, il n'en a rien à faire. Si cette mort n'est pas vraie, pourquoi ment-il aux spectateurs ? Comment peut-il être « son propre maître » puisqu'il va mourir ? (suicide ?) Dans cette scène d'exposition, à l'inverse de ce à quoi elle sert habituellement, plus on avance, moins on en sait ».

5 Exemple de réponse collective de la 3g : « [Le personnage qui parle] vient nous [...] dire [sa mort] à nous, spectateurs, et il nous explique qu'il veut être l'unique messager qui va prévenir sa famille. On a l'impression qu'il joue la comédie : on se demande si ce qu'il nous dit est vrai. (Un acteur dans un acteur ?) ».

6 Comme l'année où les élèves, à partir de l'étude de *Rhinocéros* d'E. Ionesco, ont écrit *En cours de rien*. Dans une classe, les élèves comme le professeur possèdent en eux les germes d'une « rhinocérite ». Peu à peu, chacun révèle sa difficulté à s'inscrire dans une société où la performance est obligatoire, où l'apparence est de règle... et où l'on court le risque de céder à l'hystérie collective... Visionnage possible sur la Toile <https://www.youtube.com/watch?v=qSmRzH65cMo>

7 <http://www.theatre-video.net/video/Extrait-1-Prologue-1212>

8 « Plus tard, l'année d'après/-j'allais mourir à mon tour/-j'ai près de trente-quatre ans maintenant et c'est à cet âge que je mourrai, l'année d'après [...] ».

deuxième étape, moment d'effervescence en petits groupes, m'avait permis de repérer des contractions fortes entre les groupes. Ceci alimenta le débat. Nous rédigeâmes des réponses très approfondies⁴.

De son côté, fidèle à son habitude, la 3g, la classe hurlante, avait tenté d'éviter les étapes individuelles et en petits groupes. Elle préférait la cacophonie batailleuse et assourdissante des réponses individuelles lancées à tort et à travers. Discours perdus dans tout un tas d'autres choses sans rapport avec le cours – et il y avait bien la moitié des élèves dans ce cas. Cependant, cette fois encore, les premières étapes, obligatoires pour parvenir à faire entendre sa voix, canalisèrent ces volontés individuelles pour parvenir au moment de la réflexion contradictoire⁵.

Cependant, cette démarche qui leur permit d'entrer dans le texte en se forgeant leurs propres projets de lecture n'était qu'une première étape dans la lecture intégrale de l'œuvre et d'un travail d'écriture théâtrale. Je visais, pour nous, un but plus loin.

Comment les soutenir dans une prise de parole ?

Sur ces entrefaites, Martine, comédienne, metteuse en scène et dramaturge, avait commencé le travail que nous reprenons, tous deux, chaque année. Nous sensibilisons les élèves aux réalités de la représentation théâtrale par une succession de mises en situation simples et de lectures du texte étudié dans l'année. Dans le but qu'ils s'emparent des outils dramaturgiques pour écrire leur propre scène... voire la jouer en fin d'année⁶. Nous poursuivions doucement notre progression dans le texte, durant les cours, en nous appuyant, de manière critique, sur les pistes de lecture mises en place par la lecture silencieuse avec questions préalables. Nous les repensions à travers le visionnage d'une mise en scène⁷ et la lecture du texte de la pièce.

Avec Martine, le premier objectif d'écriture auquel nous avons pensé était de proposer aux élèves de rédiger un court texte, un monologue, en s'appuyant sur le modèle du « Prologue » de *Juste la fin du monde*. Louis y annonce au public qu'il va annoncer à sa famille qu'il va mourir. Il s'agissait de changer de personnage : cette fois, ce devait être un élève

qui annonce au public qu'il va annoncer à sa famille son échec scolaire (orientation non obtenue, redoublement... les circonstances précises étant laissées au bon vouloir de chacun). Pour les amener à l'écriture théâtrale et ses particularités, nous partîmes d'un premier vécu oral, après quelques heures de travail autour du théâtre.

Une élève se tait... et la parole est dépeuplée

Lors d'une séance de pratique théâtrale, nous nous assîmes en cercle et nous leur demandâmes simplement de dire les premières lignes du « Prologue »⁸. Ils pouvaient apprendre l'extrait de réplique par cœur, c'était même mieux, mais pas obligatoire. Certains avaient déjà réussi à le faire ; on les sentait impatients de prendre la parole. D'autres attendaient ce mauvais moment à passer. Tout semblait aller pour le mieux...

Pourtant, en 3b, ce jour-là, à la troisième personne... Elle devait dire la réplique mais elle refusa. Chacun eut beau lui demander de prendre la parole, de le dire à sa manière, de se lever, de regarder ailleurs, soutenue par Martine, rappelée à l'ordre par moi. Elle ne desserra pas les dents. Nous essayâmes de passer aux suivants, ils refusèrent tous de parler.

En 3g, où les heures étaient disposées de telle sorte qu'ils faisaient les activités avant les 3b, ce moment était passé très vite. Nous en étions déjà aux premières ébauches orales du monologue suivant la consigne : « Un personnage annonce au public qu'il va annoncer à ses parents son échec scolaire. ». Mais ce que nous donnaient à voir les élèves était bien souvent des règlements de compte avec des parents brutaux, des chroniques de mort annoncée... Aucune application du recul impliqué par la consigne. La parole qui avait été, un moment, créative n'était plus un savoir partagé mais silences ou démonstrations de force.

C'est empli de ces ambiances décourageantes que je vécus ce stage GFEN du Plan Annuel de Formation de Créteil. Dans ce cadre, nous partageâmes l'atelier d'écriture « Les mots en plus ». Je découvrais des processus de création utilisables en classe, permettant à chacun de s'engager dans l'écriture... de poèmes ! Invitation à se lancer dans l'écriture poétique avec les mots des autres. Ceux des collègues, ceux



de poètes – même s'ils ne sont pas nommés. On leur emprunte les formules, on s'emprunte des mots. Comme les premières productions sont rapidement mélangées et mises en partage sur une grande fresque, une seconde phase fait rupture en demandant à chacun de recouvrir certains mots ou expressions avec des étiquettes puisées dans une collection à disposition. Ces détournements de l'écriture première me plurent, et me convainquirent.

Refaire surgir des mots... et tout un monde

La semaine suivante, je réinvestissais, à la même heure où l'élève avait refusé de prendre la parole, en compagnie de Martine, quelques moments de la démarche vécue.

Dans une ancienne mallette pour nécessaire de peinture, nous leur demandâmes de déposer trois petits cartons jaunes sur lesquels ils devaient indiquer, à chaque fois, un mot auquel ils tenaient le plus. J'insistais sur le fait que cela allait permettre de les conserver comme des mots qui nous sont précieux. Apparurent :

« éternel », « naissance », « tu », « imaginaire », « danse », « amitié », « fils », « amours », « passion », « dormir », « bonheur »...

Puis nous mélangeâmes les mots et ils en tirèrent trois au sort pour écrire une phrase en essayant d'utiliser le plus de mots possible parmi ceux récupérés. Utilisant cette place accordée au hasard, et la créativité qui jaillit, malgré soi et avec soi, de ce hasard, les élèves réussirent à se décentrer de leurs préoccupations premières. En partie protégés par ces mêmes mots qui exposent, et par lesquels ils s'exposent, les individus purent se mettre en mouvement, même si ce mouvement était une fragilisation face au groupe. Parmi les préoccupations fortes qui avaient surgi, comme elles ne semblaient pas être les leurs, mises à distance par les mots des autres, l'écrit put se déplacer, se débrider.

Ensuite, nous leur demandâmes de noter, toujours sur des petits morceaux de carton jaune, trois mots qui iraient avec la consigne d'écriture à propos de l'échec scolaire. Surgirent : « malédiction », « mort », « chômage », « SDF », « pas de diplôme », « redoublement », « pleurs », « drogue », « frapper », « mauvaise note », « raté », « guerre », « terreur », « perdant »...

Nous reprîmes le chemin de l'écriture en mélangeant tous ces mots, les précieux comme ceux qui font peur. Après en avoir tiré six, il fallait, cette fois, encore, en utiliser le plus possible dans une seule phrase. Nouvelle contrainte qui, pourtant, leur permit de nouveau cette distance suffisante d'avec les mots. Se laissant glisser dans l'emprise du sens, par le biais des contraintes parce que l'écrit trop libre empêche le flottement de la polysémie et la surprise nécessaires à une expérience de prise de parole orale, comme à une plus véritable « expression écrite ».

Nous écrivîmes toutes les phrases créées au tableau. Je les pris en photo. Nous fûmes impressionnés d'une certaine dimension poétique qu'elles avaient toutes. Parmi elles, il y avait : « J'aime danser mais ma vie tourne autour de la malédiction ».

Ce moment de création en contrepoint, laissant le blocage passé dans un oubli apparent, permit ensuite de reprendre l'activité de théâtre. Amenant les élèves à vivre un rapport plus fluide avec le poids des mots, elle leur permit de croiser les pistes de lecture mises en place

avec l'irruption de leurs propres phrases. Le langage n'était plus cette chose étrangère et pour les autres. Il leur appartient, en partie, et ils en firent partie. Ainsi, à la séance suivante, les élèves se laissèrent un peu plus bousculer par les prises de parole. L'élève de 3b ne prit pas la parole, mais accepta de se lever de sa chaise pour figurer un personnage muet dans la scène d'une camarade. Quelques élèves de 3g repérèrent et comprirent la mise en abyme à laquelle nous les invitions en leur demandant d'annoncer au public ce que le personnage annoncera à ses parents.

Expérimentation, pour les élèves, du fait de surmonter un obstacle à cause de/grâce à sa rencontre. Mais, je réalise, aujourd'hui, que ce fut, pour mon expérience d'enseignant, un moment où je vécus ce rapport, apparemment si « évident » entre pratiques de création et constructions de savoirs.

À la fin de l'année, nous n'arrivâmes pas cette fois à mettre en place un spectacle écrit par eux. Mais nous parvînmes, avec quelques élèves parmi les plus agités de classe hurlante, à vivre deux heures de travail théâtral très concentré et attentif dans les locaux de la compagnie de Martine, en travaillant avec un masque neutre.

Savoir : inventer... ce qui existe déjà

Ces mots qui ont surgi. Ce fut de la parole. Elle semble simple. Les programmes la formulent comme une évidence :

« Tout au long des quatre années de collège, un véritable apprentissage de l'oral se construit en classe de français. Il se fonde sur la pratique d'échanges, de débats, sur l'expression d'émotions et de réflexions personnelles. Il passe aussi par la reformulation de la pensée des autres. »⁹

Mais **ce savoir-là**, comme je l'ai vécu, comme je vous l'ai raconté, **DANS LES FAITS, n'est pas – et ne peut pas être déjà – donné**. Il s'agit bien, pour les élèves, de le créer, de le recréer. Comme quelque chose de nouveau. Tout est

nouveau pour ces jeunes adultes, tant que ce n'est pas vécu¹⁰.

Le savoir est déjà-toujours là ? Oui, c'est vrai. Mais, justement, comme il est convenu, c'est un discours. Parmi d'autres. Et puis, comme on parle, on sait comment prendre la parole ! On sait pourquoi. De plus, notre parole est noyée dans le discours quotidien, scolaire, familial, social perpétuel. Alors, à l'école, proposer de l'« expression orale et écrite » ? Une vraie prise de parole ? Rien que des mensonges. Pourtant, le temps de quelques mots vraiment précieux, ou qui font vraiment peur, on partage, à défaut d'une vérité toujours en chemin, quelques moments véridiques en marchant dans les mots des autres. Le temps de quelques phrases poétiques qui disent l'espoir (de danser, de s'exprimer) et le désespoir (mais je suis maudit/e ; déjà mal dit, dès le départ). Le temps de quelques répliques jouées, pour répéter, faire semblant. Et ce n'est plus seulement nos savoirs procéduraux à propos de l'oral ou de l'expression écrite que l'on donne, mais des automatismes écrits, oraux et d'expression qui s'inventent ; qu'ils s'inventent ; que nous ré-inventons¹¹.

« D'une part il y a des savoirs qu'il est indispensable de faire siens, et d'autre part notre projet permanent d'éducateurs nouveaux que ces savoirs, puisqu'ils ne valent rien quand on les « donne », il faut donc absolument que les élèves se les inventent. **Mais comment inventer pour de bon ce qui existe déjà quelque part ?** »¹²

Ce qui demeure en moi, après ce récit et cette courte analyse, c'est que, non seulement les élèves ont pu prendre la parole, écrire, en prenant un peu de distance pour s'exprimer, participer à leur mesure après ces moments de création collective... mais moi-même, enseignant, je suis aussi sorti, un instant, de mes répétitions. Entre autres, celle de la perte de sens de notre métier – pour nous, pour les élèves. Si ce sens manque, s'il n'est pas apparent, c'est peut-être parce que nous ne le savons pas ce sens. Et c'est normal. Parce qu'il s'agit, nous aussi, une fois, plusieurs fois, encore, de le recréer. ♦

⁹ Bulletin officiel spécial n° 6 du 28 août 2008. P. 3. « Programmes de français du collège ».

¹⁰ « Un enfant grimpe à l'homme / Qui dit jeune dit seul / Comme une page blanche / Puisque tout à la force de la nouveauté » Extrait de « Passer le temps » dans le recueil *La Rose publique* de Paul Éluard (1934).

¹¹ J.-L. Martinand parle de « reproblématisation » : « L'expertise c'est la reproblématisation, telle est la thèse que je souhaite alors affirmer. » Cf. Actes du colloque « Les pratiques dans l'enseignement supérieur-acteurs-partenaires-savoirs », Toulouse le Mirail (2-4 oct. 2000). CD-ROM.

¹² Henri Bassis, *Je cherche donc j'apprends !*, Messidor/Éditions sociales (1984). En gras, c'est moi qui souligne.