

Batailler avec les élèves : un travail en cours

Laurent CARCELES

La bataille, ce peut être un combat physique où l'on frappe son adversaire à coups répétés, un jeu de cartes... C'est aussi le verbe « batailler », dont on lit, dans le *Dictionnaire* d'Antoine Furetière (1690) : « Qui ne se dit qu'en cette phrase figurée : "Il m'a bien fallu batailler avant que d'obtenir telle chose", c'est-à-dire, avoir bien des contestations »¹.

C'est l'une de ces batailles-là que je voudrais raconter, car elles sont de celles que nous livrons en classe chaque jour, et nous n'avons pas (prenons pas ?) le temps de les raconter. Le temps... dimension clé de notre métier qui, dans l'urgence du quotidien et la répétitivité de la vie en établissement, est gommée. Dans *La vie de Galilée* de Bertolt Brecht, c'est d'ailleurs une réplique à propos du temps qui fut la première à me donner l'idée d'étudier cette pièce avec des 3èmes : « J'enseigne, oui, j'enseigne, et quand puis-je apprendre ? [...] Quand puis-je faire des recherches ? Monsieur, ma science a soif de savoir ! Sur les plus grands problèmes nous n'avons aujourd'hui rien que des hypothèses. »².

C'est en continuant ma lecture de la pièce que je mis en place mes axes de travail pour l'année à venir.

Pourquoi la bataille dans *La vie de Galilée* ?

La question qui parcourt mon travail, notamment du texte théâtral, je la formulerais ainsi : comment faire entrer les élèves dans les textes qui ne leur évoquent rien ou alors une culture qu'ils rejettent... voire qui les rejette ? Le texte est déjà là, et il paraît si éloigné de leur vie quotidienne. Il appartient au monde des adultes, de l'école, parfois même à une culture regardée avec défiance. La pièce de Bertolt Brecht met pourtant en mots une bataille entre un état de fait et ceux qui tentent d'apporter une vision autre du monde. Au terme de la pièce, la bataille semble perdue,

puis Galilée abjurera : il dira que ses preuves du mouvement de la Terre et du système héliocentrique étaient fausses. Cependant, même si Andréa, l'élève de Galilée s'écrie « Malheureux le pays qui n'a pas de héros ! », et que Galilée lui répond « Malheureux le pays qui a besoin de héros. », Andréa, dans le dernier tableau, fera passer la frontière au livre écrit par Galilée en captivité.

Pour la dernière année de collège, distancier la notion de héros, sans pour autant tomber dans l'inverse, celle du anti-héros, me semblait un bon axe de travail. Un « savoir profond »³ à construire avec eux, même si je ne me l'étais pas formulé exactement ainsi au départ.

Enfin, avec ce texte, je voulais donner à entendre le changement (toujours et encore) en cours dans lequel nous vivons, en science, en littérature comme dans le monde. À une époque où tant de discours nous disent, leur disent, être sans autre choix, ni avenir autre que de vivre sur nos acquis et les conserver.

Batailler avec les résistances des élèves

L'année commence. Je rencontre les vrais élèves. Ils sont 21. Je décide de commencer l'année avec un texte à trous. L'enseignant sélectionne, dans un texte long, des mots qu'il supprime mais sans les donner à ceux qui doivent les chercher. Je choisis, sans leur dire que nous allons étudier un texte théâtral du même auteur un peu plus tard dans l'année, un extrait du fragment 44 du *Petit organon pour le théâtre*, de Brecht donc.

Fragment 44 » du *Petit organon pour le théâtre* de Bertolt Brecht (1948)

Les mots [entre crochets et en gras] correspondent aux trous que j'ai choisis.

Ce qui [est] depuis longtemps inchangé [paraît] interchangeable. Où que nous nous tournions,

1 *Trésor de la Langue Française Informatisé*, [site Web]. <http://www.cnrtl.fr/etymologie/bataille>, onglet « batailler ». Consulté le 22 avril 2016.

2 Bertolt Brecht, *La vie de Galilée*, L'Arche éditeur (1990). Traduction d'Éloi Recoing, Tableau 1.

3 Jean-Pierre Astolfi, dans *L'école pour apprendre*, ESF éditeur, (1994, 3ème édition) distingue informations, connaissances de surface, savoirs savants et savoirs profonds. Ces derniers ont pour particularité d'apporter des éclairages pour d'autres champs disciplinaires, de posséder une valeur prospective, et de dépasser la « surface » des connaissances sans distanciation qui ne peut que renforcer ou réactualiser les clivages binaires.

nous rencontrons des choses qui se comprennent trop bien toutes [seules] pour que nous soyons contraints de faire l'effort de les comprendre. Les expériences que les hommes font les uns avec les autres leur paraissent être le sort commun, donné pour toute éternité, de l'humanité. Vivant dans le monde des vieillards, l'enfant apprend à voir les choses telles qu'elles s'y passent ; le cours des choses, tel qu'il lui paraît, lui devient courant. [...] Pour que toutes choses données apparaissent comme douteuses, il faudrait pouvoir porter sur elles ce regard étranger avec lequel Galilée observa un lustre qui oscillait. Lui, ces oscillations l'étonnèrent, comme s'il ne pouvait se les expliquer, et c'est ainsi qu'il découvrit que le mouvement pendulaire obéissait à des lois. C'est ce regard, aussi difficile que productif, que le théâtre doit susciter par ses reproductions de la vie en commun des hommes. Il doit contraindre son public à l'étonnement, et y parvient à l'aide d'un mode de jeu qui distancie le familier.

La question du changement qui a tant de mal à advenir dans nos vies routinières, du regard décalé de celui qui s'interroge – et qui, du coup, s'autorise à interroger – et de la prise de recul est évoquée dans le texte.

Les premières réactions sont assez fraîches : « On met ce qu'on veut ? », « N'importe quoi ? », « J'ai pas la définition de ce mot, alors je peux pas compléter le trou ! ». Pourtant, ils n'abandonnent pas tout à fait. Et il parviennent, dans les petits groupes, à avoir des propositions pour mes quatorze trous. Lorsque je distribue les mots manquants (dans l'ordre alphabétique !!) une bonne moitié de la classe se lance dans le puzzle. L'ambiance est bonne, ils ont apprécié de vivre cette démarche en début d'année. Mais qu'ont-ils entendu de ce que je voulais partager ?

Du coup, le 18 septembre, je leur demande d'écrire ce qu'ils ont compris du texte. Les réponses vont de « Un homme de théâtre fait des texte avec des trous et sans trous » pour Sy à « Il parle de la rentrée scolaire » pour JP en passant par « Ce texte est un peu philosophique : il parle des choses en général et beaucoup des choses pas très sûres » pour Bo (très bonne élève) mais aussi « On doit obéir à des lois » d'après Si, « Ça ressemble à une énigme » selon O, voire « Je ne comprends pas ce texte » suivant So, élève en refus de travail, dormant sur sa table.

Je leur reposerai la question le 15 avril, après la séquence d'étude de La vie de Galilée. Sy pourra dire : « Tout peut changer à n'importe quel moment »⁴, JP décollera du quotidien en écrivant : « Rien ne change alors que tout change », la vision abstraite et relativiste de Bo deviendra : « Il faut agir pour changer », la très catégorique Si, quant à elle, relativisera son point de vue : « Dans le monde, certaines choses paraissent changeables, d'autres non », l'élève bavard impénitent et clown, O, dévoilera un coin de l'énigme : « Cela paraît difficile à comprendre alors que cela ressemble aux étapes de la vie et de notre incompréhension envers le monde ». Et, enfin, So s'autorisera à dire, non pas ce qu'il faut comprendre du texte, mais ce qu'elle en a compris : « Ce texte parle du théâtre ». Lors de l'une des dernières séances de l'année abordant la poésie, elle sera la première à terminer la rédaction d'un poème composé et tissé d'extraits d'autres poèmes.

Batailler avec mes objectifs

Ces modestes déplacements de l'extérieur impliquent des trésors de travail pour les élèves. Pour entretenir ce travail, avant même de commencer ma séance sur Galilée, je leur ai proposé des textes recréés⁵. J'avais commencé l'année avec un texte à trous : expérimenter qu'ils pouvaient retrouver les mots des auteurs même si on ne les leur donnait pas. Je voulais continuer en leur faisant vivre des moments où eux-mêmes bataillent avec les mots parce qu'ils ont quelque chose à dire, et qu'il s'agit de trouver le mot juste, comme les écrivains essaient de faire.

Mais c'était sans compter avec la résistance liée à la méfiance des élèves : qui c'est ce prof qui se permet de nous dire qu'on est capable de recréer un texte aussi long ? Encore un qui nous fait le numéro du démagogue. La jeune Sa, en la matière, fut intraitable. Pour les trois premiers textes, elle lançait : « Pfff, de toutes façons, c'est trop long. ». On y arrivera jamais. Et moi de douter. Et eux de ne pas terminer la récréation de « Tu as bien fait de partir Arthur Rimbaud » de René Char, et de deux extraits d'*Antigone* de Sophocle. Sans doute voulais-je aller trop vite. Pour qu'il puisse dépasser l'image négative qu'ils ont de leurs capacités, il ne suffit pas d'un moment sympathique en début d'année. Je l'ai compris à travers les textes recréés non aboutis. Ils étaient lacérés de moments d'éparpillement en bavardages, signalant des abandons successifs qui brisaient le travail

⁴ Grand bouleversement pour cette élève qui en restait à la dimension mécanique du remplissage des trous. Elle a plongé dans le sens du texte. Mais elle en ressort avec une formulation d'angoisse : si tout peut changer tout le temps, sur quoi s'appuyer ? Cela a permis, par la suite, d'aborder cette autre facette de la question du changement, lors d'un moment de discussion en groupe-classe, à partir de la réflexion de cette élève souvent muette en cours.

⁵ Pour la présentation de la démarche du texte recréé, et des pistes de réflexion, cf. entre autres GFEN/Henri Bassis, *Je cherche donc j'apprends, Messidor/éditions sociales* (1984, épuisé) mais aussi Jeanne Dion et Marie Serpereau, *Faire réussir les élèves en français de l'école au collège*, Delagrave (2009), ps 178-198 ou bien encore Laurent Carceles et Pascal Diard, « Le texte recréé (n'est) pas) une devinette », *Dialogue* n° 158 - L'écriture, éducation prioritaire (Octobre 2015), Actes des 8èmes Rencontres nationales du GFEN, Saint-Denis, 11 avril 2015.

collectif par des lâchers brusques. Comment les amener à prendre le temps nécessaire au recul pour élaborer et parvenir à la profondeur de la dimension conceptuelle ? Entendre que ce qu'ils disent a de l'importance à partir du moment où ils prennent le temps de le partager, et d'en faire trace ? Avant d'atteindre mes objectifs, il s'agissait d'atteindre les élèves eux-mêmes ; tout du moins entrer dans un monde de réflexion – et donc de culture – commune.

J'étais encore loin de mes questions lorsque, un mercredi matin, revenu de mon énervement suite à l'impression de gâchis du dernier texte recréé non abouti le lundi précédent, je leur demandais : « Pensez-vous que nous avons réussi le texte recréé de lundi ? Si oui, pourquoi ? Si non, pourquoi ? ».

Cependant, au lieu de leur demander, en bon professeur de français, avant tout leurs arguments, je fis un premier passage où je leur demandais seulement si leur réponse était « oui » ou « non ». Je note les résultats dans un petit tableau comme on en dresse lors des élections. Sa, l'intraitable, a évidemment répondu « non ». Elle sursaute à chaque « oui » sur sa chaise, « Mais vous dites vraiment n'importe quoi !!! ». Et le résultat tombe : plus de la moitié de la classe pense avoir réussi. Quand je demande de justifier, les élèves répondent : « On a compris le début du texte alors qu'il était compliqué. », « On avait retenu la fin du texte même si on n'a pas pu tout recréer. ».

Six semaines plus tard, à la fin de la première séquence, je choisirai un poème pas trop long de Prévert, mais à la construction formelle et sémantique subtile : « Familiale »⁶.

Suivant les conseils de mon collègue Pascal Diard, j'en aurais préparé un autre « au cas où... » avait-il ajouté. Non seulement ils recréeront les deux poèmes prévus en moins de cinquante minutes ; mais c'est Sa qui demandera, avec le soutien de ses camarades, que j'en trouve un troisième dans le recueil, pour terminer l'heure.

J'avais peut-être formulé une question qu'ils se posaient confusément. Qu'est-ce que réussir ? C'est tout terminer ? C'est TOUT et, si ce n'est pas le cas, dès qu'il manque un morceau, c'est RIEN ? Sortir de ces oppositions binaires, comme moi de mes formulations personnelles de questions, qui doivent devenir les leurs. Une bataille de plus.

Batailler avec l'histoire des savoirs

Arrivant à ma séquence d'étude de *La vie de Galilée*, j'avais une classe qui, parfois, pouvait entrer dans un processus de réflexion sur un plus long terme. Il faut préciser que j'avais aussi tenté, depuis le début de l'année, de recréer cette situation, qui nous semble absurde aujourd'hui : un temps où il était certain que « Le Soleil tourne autour de la Terre » puisque notre planète, comme nous, sommes au centre de la Création.

Dans ce but, j'avais commencé toutes mes premières heures en théâtralisant l'annonce suivante : « J'ai une chose importante à vous dire avant que vous sortiez de la salle. ». En effet, chaque fois, à chaque fin d'heure, je leur répétais : « Et surtout, n'oubliez pas... Le Soleil tourne autour de la Terre. ». J'espérais des retours. Mais, tout au plus, il y eut quelques réactions, des sourires, des réponses lancées à la cantonade. Quand je leur demandais de reprendre leurs objections, ou leurs corrections, au cours suivant, personne ne le faisait.

Au fond, peut-être ne sont-ils pas si sûrs que ça qu'il n'est pas vrai de dire « Le Soleil tourne autour de la Terre. »...

Pour provoquer leur expression, à la rentrée des vacances de la Toussaint, je leur demande de réagir par écrit à la consigne suivante inscrite au tableau : « À partir de cette phrase : « Le Soleil tourne autour de la Terre » ? Comment réagissez-vous ? ». Enfin les réactions fusent : « C'est une métaphore », « Elle n'est pas importante », « C'est faux » voire « C'est faux, c'est l'inverse ! » jusqu'à un « C'est révoltant, absurde ! » de Sa. Quand je les pousse à revenir sur ce qu'ils ont écrit, Sa assène : « C'est comme si vous disiez que la Terre n'est pas ronde ! ». Je lui rétorque : « Et qu'est-ce qui vous le prouve ? », elle répond : « Je l'sais, et puis *c'est tout*. »⁷.

Comme les élèves avaient réagi, ma collègue de physique a pris la suite et, dans l'un de ses cours suivants, elle a lancé une discussion à partir de ma phrase fautive. Les élèves lui ont répondu : « Vous savez que c'est faux ! », « Ça peut être vrai car vous êtes une professeure de physique-chimie », « C'est M. Carceles qui l'a dit », « Que ce soit l'un ou l'autre, ça change quoi ? ». Ils essayaient maintenant de mettre à distance les questions qui surgissaient. Mais, déjà, les trous ne se refermaient plus aussi vite. Il s'y était glissé quelques interrogations à eux, un peu d'eux-mêmes donc, et aussi leur cheminement dans l'aventure des savoirs. Il

⁶ Extrait de *Paroles* (1946).

⁷ Cet aplomb n'est pas sans rappeler les mots de Roland Barthes à propos du « cela-va-de-soi » : « Il ne sortait pas de cette idée sombre, que la vraie violence, c'est celle du cela-va-de-soi : ce qui est évident est violent, même si cette évidence est représentée doucement, libéralement, démocratiquement [...] » Fragment « Violence, évidence, nature » extrait de *Roland Barthes par Roland Barthes*, Seuil (1975).

est clair que, pour les êtres humains du XVII^{ème} siècle, accepter que la Terre bouge et qu'elle n'est pas au centre de la Création n'a pas dû se faire en un temps court. Et cette bataille intérieure est peut-être loin d'être finie.

Le vendredi 11 mars, dans le cadre d'un cours de deux heures, je lance, en première heure, la re-création d'un extrait du tableau 9 de la pièce de Brecht. Galilée y a repris ses recherches, après une période où il a dû cacher son travail menacé par l'Église. Il dit à ses compagnons : « [...] nous allons commencer avec l'intention de démontrer l'immobilité de la Terre. ». En deuxième heure, nous reparcourons les étapes du texte et A, jeune garçon bavard très discret, collé à son voisin, tente de résumer la différence entre géocentrisme et héliocentrisme. Il intervertit les deux. Du coup, nous reprenons, à grands renforts de schémas et de réécritures de leçons, ce que présentent comme vision du monde ces deux mots. Malgré cela, la semaine d'après, les élèves avouent ne toujours pas savoir précisément la différence.

Durant la même semaine, dans le cadre d'une formation que j'anime, une collègue de SVT prend la parole dans le feu d'un débat et elle-même se trompe ! Elle dit que nous sommes passés d'un monde où l'on pensait que la Terre tournait autour du Soleil, à un monde où nous savons désormais que c'est le contraire.

Surpris par cette erreur, le vendredi suivant, j'en fait part aux élèves lors d'un cours où une collègue de français co-enseigne avec moi en première heure... Avec son aide, nous cherchons à formuler une hypothèse : pourquoi cette erreur ? Nous leur posons la question suivante, par écrit : « Pourquoi avons-nous tant de mal à décrire clairement et simplement ce que sont le géocentrisme et l'héliocentrisme ? ». Puis nous concluons, ensemble : cette confusion pourrait venir d'une hésitation portant sur le sujet grammatical de la phrase qu'on énonce lorsqu'on parle de l'une des théories. En effet, la vision géocentrique, par exemple, c'est penser que le Soleil tourne autour de la

Terre. Étrangement, en français, l'astre qui n'est pas au centre est placé en tête de phrase, place du sujet grammatical. Du coup, je réalise que, moi aussi, en début d'année, j'avais chaque fois du mal à ne pas me tromper dans le sens des groupes nominaux. Il fallait que je prenne garde à ce que j'allais dire. Je le dis aux élèves.

Ce jour-là, je leur propose de terminer ces deux heures, où il y avait eu beaucoup moins d'agitation, de déconcentration et de provocation que d'habitude, en recopiant ce court extrait du tableau 1 de *La vie de Galilée* comme pensée philosophique de la semaine : « Que faites-vous avec mon garçon ? – Je lui apprend à voir. »

Bataille avec les résistances des élèves, avec et contre mes propres objectifs, avec l'histoire des savoirs et des idées : la fin de l'année approche et je trouve que Galilée permet de traverser tout cela. C'est sans doute, entre autres, ce pourquoi Brecht l'a choisi comme personnage. Il le présente, non comme un héros, pas plus comme un anti-héros, mais comme un homme de science ET de jouissance. Il aime manger, boire, bien vivre. Il ne sacrifiera pas son corps à la science. Ainsi, les élèves, nourris de leurs résistances, elles-mêmes alimentées par de nombreuses années de scolarité ; moi, tout plein de mes objectifs pédagogiques et de mes bonnes intentions, les uns comme l'autre, tels les humains du XVII^{ème} siècle, nous avons à sortir de cette sorte de géocentrisme psychique dans lequel nous vivons. Difficile de penser que tout ne tourne pas autour de nous.

Voilà où j'en suis tandis que j'écris ces lignes. Batailler avec les élèves, pour que nos différences deviennent le moteur de batailles socio-cognitives, plutôt qu'une guerre perpétuelle, est un travail continu, semé d'inattendus et de détours.

Bien d'autres rencontres nourriront la suite de ce travail jusqu'à la fin de la séquence, de l'année. Un travail, somme toute, jamais achevé. Qui ne fait que commencer. ♦
(à suivre...)