

INTRODUCTION

De la gravure des premiers cunéiformes en Mésopotamie, 3400 ans avant notre ère, à l'envoi de courriers électroniques aujourd'hui, l'écriture constitue toujours un tremplin pour la pensée. C'est sur la prise en compte de cette *force créatrice*, ainsi que sur l'étude des liens pouvant exister entre cet aspect de l'écriture et le développement des *compétences en expression écrite*, que se sont appuyés mes ateliers de *créécriture*. Ceux-ci ont été ouverts à la classe de Terminale B.E.P.A. de la Maison Familiale Rurale de Hadol, dans les Vosges, établissement dans lequel j'exerce les fonctions de moniteur depuis 1999. La première partie de ce rapport a pour objectif de vous décrire le contexte dans lequel mon projet a été mis en place, de mon environnement de travail à la présentation de la classe concernée par mon projet. Par la suite, je vous détaillerai dans une deuxième partie sur quels constats j'ai décidé d'établir cette action, comment s'est peu à peu mise en place ma problématique, et en fonction de quels objectifs mes ateliers ont vu le jour. La troisième partie propose quant à elle une description détaillée du déroulement de mon activité, accompagnée de premières analyses. La dernière partie de ce rapport constitue enfin le bilan de mon action, à travers l'analyse de mes pratiques pédagogiques, la vérification de l'atteinte de mes objectifs, mais aussi la proposition d'autres pistes de recherche.

I- Mise en perspective historique

1.1- D'hier à aujourd'hui

1.1.1- Naissance et développement de l'association

Tout établissement est nécessairement marqué par son histoire, tant dans l'organisation de ses locaux par exemple, que dans les relations qu'il entretient avec son environnement, ses partenaires. Son histoire, avec ses hauts et ses bas, permet également d'expliquer tel ou tel changement d'orientation, dans le choix des formations notamment. Mais surtout, l'observation du passé donne la mesure du nombre de mutations, de bouleversements souvent importants, qui ont façonné la Maison Familiale dont nous héritons aujourd'hui.

La Maison Familiale de Hadol est donc née, dans le département des Vosges, il y a plus de cinquante ans, relativement peu de temps après l'apparition du mouvement des Maisons Familiales en France. Créée plus précisément en janvier 1946, elle était initialement une école ménagère. Dans les années 1970, la formation a évolué vers un B.E.P.A. E.F.R. (Economie Familiale Rurale), puis vers le B.E.P.A. Services option « Services aux personnes » depuis 1992, ouvert sur les métiers du service en milieu rural. La MFR s'est également orientée vers d'autres branches avec, dans les années 80, l'ouverture du cycle d'orientation 4^{ème}/3^{ème} Préparatoires, devenu aujourd'hui cycle 4^{ème}/3^{ème} Technologiques.

Voici quelques dates, des plus marquantes, qui rappellent les principales mutations de l'établissement au cours de ces nombreuses années :

1946 : Naissance de l'association des « Maisons Familiales de France » à Hadol (à orientation agricole et travaux ménagers)

1958 : Transfert de la branche agricole à Ramonchamp (Maison Familiale qui existe encore aujourd'hui).

1969 : Attribution du titre M.F.R.E.O.

1975 : Remplacement du B.A.A. (Brevet d'Apprentissage Agricole) par le B.E.P.A. E.F.R. (Economie Familiale et Rurale).

1977 : Agrandissement des locaux, grâce à l'aide de la municipalité hadolaise. L'établissement comprend alors deux salles de classe, une salle à manger et une cuisine pédagogique.

1983 : Mise en place du C.A.P.A. « employé d'entreprise agricole et para-agricole », qui disparaîtra cinq ans plus tard.

1986 : Mise en place par la Maison Familiale d'une cantine scolaire pour les enfants de la commune, avec la collaboration de l'association « Les Amis de l'école » de Hadol.

1988 : Disparition du C.A.P.A. Ouverture du B.E.P.A. DICOPA « Distribution et Commercialisation des Produits Agro-alimentaires ».

1991 : Ouverture d'une classe de 4^{ème} technologique suite à la fermeture de la 4^{ème} préparatoire.

1992 : Ouverture de la 3^{ème} technologique suite à la fermeture de la 3^{ème} préparatoire. Fermeture du B.E.P.A. DICOPA et rénovation du B.E.P.A. E.F.R. qui devient B.E.P.A. Services option « Services aux personnes ».

1.1.2- Configuration actuelle

1.1.2.1- Des locaux récemment rénovés

L'établissement est composé aujourd'hui de quatre bâtiments distincts. Leur ancienneté a nécessité d'importantes rénovations intérieures depuis 1993.

L'un de ces bâtiments, situé à environ 50 mètres du pôle de formation, au centre du village, est réservé à l'hébergement (capacité d'une cinquantaine de lits, sur trois niveaux). De gros travaux de chauffage ont été effectués en 2000, afin d'assurer un confort optimal aux jeunes hébergés à la Maison Familiale (installation d'une nouvelle chaudière).

Les trois autres bâtiments sont consacrés à la formation, à l'administration et à la restauration. La Maison Familiale s'est équipée d'une salle informatique d'un très bon niveau, tant qualitativement que quantitativement (12 postes en réseau, connexion Internet). La cuisine pédagogique a été agrandie (12 postes de travail au lieu de 8) en juillet 1998. Ces travaux ont compris également la rénovation de la cuisine collective, la Maison Familiale assurant, aujourd'hui encore, la restauration scolaire pour les jeunes scolarisés à Hadol (30 repas par jour environ). Les salles de cours ont bénéficié également, très récemment, d'un rafraîchissement (travaux de peinture, pose de nouvelles fenêtres).

Ainsi, la maison Familiale a engagé ces dernières années d'importants travaux lui permettant de disposer aujourd'hui de locaux en bon état.

1.1.2.2- Les formations dispensées

A l'heure actuelle, la Maison Familiale propose deux cycles de formation :

► **Un cycle 4^{ème}/3^{ème} technologique**, dit « d'orientation », comportant trois domaines d'activités ;

- Transformation agro-alimentaire
- Services et loisirs en milieu rural
- Bureautique et commercialisation

Les jeunes sont présentés au Brevet des collèges technologique, en fin de 3^{ème} (100% de réussite en 2000).

► **Un cycle B.E.P.A. seconde/terminale Services option « Services aux personnes » (domaine sanitaire et social).**

(100% de réussite en 2000)

Deux classes sont donc présentes en général dans nos locaux (une de chaque cycle), alors que les deux autres sont en stage.

1.1.2.3- Evolution des effectifs

Depuis 1998, l'effectif total des élèves inscrits à Hadol est d'environ 90 jeunes répartis en 4 classes. Le recrutement sur cette même période n'a pas posé de problème particulier. Il se fait en partie suite aux portes ouvertes que l'établissement organise en mars. Il est favorisé également par des campagnes publicitaires organisées dans la presse locale. Un nombre important de jeunes qui s'inscrivent connaissent déjà la Maison Familiale (inscriptions antérieures dans leur famille, ou chez des amis).

La tendance récente semble indiquer un ralentissement des inscriptions pour le cycle B.E.P.A., accompagné parallèlement d'un « boom » des demandes d'inscription en cycle technologique (tant en 4^{ème} qu'en 3^{ème}), peut être lié à la

disparition programmée (et effective depuis peu) des classes technologiques dans les collèges publics. Il faut remarquer également que les jeunes issus de 5^{ème} des collèges, et souhaitant s'inscrire en 4^{ème} technologique, sont de plus en plus jeunes : ceci pose problème puisque l'âge minimum pour effectuer des stages est fixé à 14 ans. Dans de nombreux cas, les inscriptions se font donc désormais en cours de cycle (entrée en 3^{ème}), ce qui réduit d'autant le nombre de stages effectués, et le temps de réflexion nécessaire au choix de son orientation.

Il semble également que l'internat pose de plus en plus de problèmes aux jeunes qui souhaitent s'inscrire (pour les deux cycles). Les parents comprennent moins bien également la justification de ce système, qui met l'accent sur l'intérêt de la vie en communauté (études, veillées, services...).

Il faut signaler enfin que les classes du cycle B.E.P.A., bien qu'ouvertes aux garçons, ne comprennent en général que des filles. Quant au cycle technologique, il semble au contraire que ce soit les garçons qui restent majoritaires en nombre.

Voici en quelques chiffres les effectifs de la Maison Familiale depuis 15 ans :

Années	4 ^{ème} Technologique	3 ^{ème} Technologique	Seconde BEPA	Terminale BEPA	Total
1994/95	13	12	26	26	77
1995/96	11	14	19	20	64
1996/97	16	16	25	18	75
1997/98	13	21	27	23	84
1998/99	19	22	22	27	90
1999/00	18	26	26	19	89
2000/01	19	27	17	28	91
2001/02					

1.2- La MFR demain

1.2.1- Des travaux d'agrandissement nécessaires

Comme ceci a été mentionné plus haut, d'importants travaux de rénovation viennent d'être réalisés ces dernières années pour conforter l'existant. Mais les

usagers de la Maison Familiale, personnel et jeunes en formation, se sentent aujourd'hui à l'étroit. Un audit récent confirme par exemple que nos locaux manquent cruellement d'un foyer d'une taille suffisante pour pouvoir accueillir l'ensemble de nos jeunes. De plus, les salles de restauration sont inconfortables, du fait d'une insonorisation insuffisante.

Le projet de travaux qui vient donc d'être présenté au Conseil d'Administration de l'association prévoit notamment la construction d'un nouveau bâtiment qui abritera un vaste foyer, ainsi que deux nouvelles salles de cours. Une deuxième phase de travaux devrait par la suite permettre d'agrandir et de conforter la salle de restauration actuelle.

1.2.2- Ouverture de formation

Afin de répondre à une attente, observée depuis longtemps, et dans l'objectif de diversifier ses domaines de formation, la Maison Familiale Rurale de Hadol a l'intention d'ouvrir très prochainement un B.E.P.A. à dominante commerciale. Cette ouverture sera rendue possible notamment grâce à l'agrandissement de nos locaux.

II- Potentiel actuel de l'association

2.1- Situation géographique

2.1.1- Un site au cœur des Vosges

On compte cinq Maisons Familiales et Rurales dans les Vosges (Bulgnéville – Saint Dié/La Bolle – Saulxures sur Moselotte – Ramonchamp – Hadol), ainsi qu'un Centre de Formation Rural (Gugnécourt) qui propose notamment un B.T.A. accessible à la sortie de notre B.E.P.A.

Le département des Vosges, comme l'ensemble de la Lorraine, a été durement touché par la crise industrielle, dans le secteur textile notamment. Il est

resté profondément agricole, avec ses spécialités : le munster, mais surtout le bois. Il est surtout connu pour son massif montagneux, paradis du ski de fond, mais aussi pour sa préfecture, Epinal, qui abrite la fameuse imagerie. C'est à moins de 12 km de cette ville importante que se situe Hadol, petite commune dans laquelle siège notre établissement.

Cette situation stratégique, à moins de 5 km de la voie rapide Remiremont-Epinal-Nancy constitue un atout de poids pour la Maison Familiale. Facile d'accès (des navettes vers la gare d'Epinal sont également assurées en début et fin de semaine pour les élèves), elle dispose en effet d'un bassin de recrutement relativement important. Ainsi, les jeunes en formation originaires des zones urbaines et péri-urbaines de la région d'Epinal sont de plus en plus nombreux, mais une proportion non négligeable de jeunes viennent des départements limitrophes (Haut-Rhin et Meurthe-et-Moselle notamment, qui ne disposent pas de Maison Familiale).

Cette ouverture, relativement récente, à de nouveaux publics entraîne inévitablement des modifications de comportement entre les jeunes, issus de milieux toujours plus variés.

2.1.2- Une inscription dans un village

Hadol est un village d'une superficie très importante puisqu'il est constitué d'habitations dispersées : Hadol centre, entouré de ses 17 hameaux compte plus de 2000 habitants. De nombreuses associations (près d'une vingtaine) animent la vie locale d'une façon efficace. La M.J.C. proposent notamment la projection de films, que nous proposons parfois à nos jeunes en formation. De nombreux services sont proposés aux Hadolais : écoles maternelle et primaire, Poste, médecins, pharmacie, salon de coiffure, station service, garages... Mais le nombre de commerces est limité (une seule boulangerie pâtisserie par exemple).

La Maison Familiale de Hadol s'inscrit pleinement dans la vie de la commune. Située au centre du village, et assurant depuis près de 12 ans la

restauration scolaire des jeunes du village, elle organise en effet régulièrement des actions auprès des hadolais, dans le cadre ses formations.

Voici quelques-unes des opérations réalisées par la Maison Familiale :

- Rencontre avec des personnes âgées, accompagnés d'enfants de la maternelle (dans le cadre d'un P.U.S. – Projet d'Utilité Sociale),
- Enquête menée par des élèves pour le compte du Conseil Général du pays de la Vôge.
- Organisation d'une bourse à l'enfance
- Conférence sur le thème du Sida (dans le cadre d'un M.I.L. – Module d'Initiative Locale)
- Opération « village propre » - Ramassage de détritus par une classe de 3^{ème}.
- Débat sur le thème de « la malbouffe », en présence d'agriculteurs, de syndicats agricoles, et de représentants de la chambre d'agriculture.

2.2- Le potentiel humain

2.2.1- L'association

La Maison Familiale de Hadol est une association à but non lucratif de type « loi 1901 ». A ce titre, elle dispose d'un Conseil d'Administration (17 membres). Gilles GERARD, l'actuel président de l'association, est assisté de 4 personnes au sein du Bureau (un vice-président, un trésorier, un secrétaire et un membre du C.A.). Les administrateurs sont tous, ou ont été, parents d'élèves (exceptés deux d'entre eux qui sont membres de droit).

Une assemblée générale ordinaire est organisée une fois par an, en décembre. Le Conseil d'Administration se réunit quant à lui environ tous les deux mois. Le Bureau, véritable instance décisionnaire de l'association, se réunit une dizaine de fois par an. Afin de renforcer encore le pouvoir de décision de l'association, des commissions (bâtiments, formation...) ont été mises en place. Celles-ci doivent permettre une réflexion entre administrateurs et salariés de la Maison Familiale, et ce

en petits comités et sur des thèmes précis. Malheureusement, ces commissions ne fonctionnent pas toutes suffisamment aujourd'hui. Ceci entraîne inévitablement le sentiment qu'un décalage important existe entre le Conseil d'Administration et les membres du personnel. De plus, les temps de rencontre conviviaux, essentiels dans tout mouvement associatif, font souvent défaut, eux aussi. Il faut toutefois noter que certains membres du C.A. restent très disponibles, lorsque nous les sollicitons pour des évaluations, ou l'organisation d'actions exceptionnelles (repas de fin d'année, portes ouvertes...).

2.2.2- L'équipe pédagogique

2.2.2.1- Constitution

La Maison Familiale de Hadol dispose d'une équipe pédagogique permanente composée de sept personnes (5,8 postes en équivalent temps plein). L'équipe a connu de nombreux changements depuis 1996, en raison de départs successifs. Elle est composée aujourd'hui du Directeur (formateur à mi-temps), de quatre monitrices, d'une assistante moniteur « emploi jeune », et de moi-même.

Membres de l'équipe	Ancienneté à Hadol	Fonction - Responsabilités
Jacky GOIMBAULT	Août 1992 14 ^{ème} année en MFR	Directeur mi-temps formateur
Bénédicte MALIVERNAY	Février 1994 8 ^{ème} année en MFR	Monitrice Responsable 3 ^{ème} T
Céline GUSTIN	Avril 1995 7 ^{ème} année en MFR	Monitrice Responsable Terminale BEPA
Juliette RODRIGUES	Septembre 1997 5 ^{ème} année en MFR	Monitrice Responsable 4 ^{ème} T
Christophe BERNARD	Mars 1999 3 ^{ème} année en MFR	Moniteur – 2 ^{ème} année F.P. Gestion site Internet
Virginie ROCHEDREUX	Juin 1999 3 ^{ème} année en MFR	Monitrice – 1 ^{ère} année F.P. Responsable Seconde BEPA
Fabienne JACQUES	Septembre 2000	Emploi jeune – assistante moniteur Responsable CDI -informatique

Au nombre des personnes qui interviennent auprès des jeunes, il faut ajouter deux vacataires : Gilles LEROY (cours de sport) et Fanny FOCKY (cours d'anglais). Mais aussi : Christine MARCHAL (maîtresse de maison, qui effectue des veillées), Monique MOUGEOLLE (secrétaire), Annie PINCEEL (comptable) et Jean-Christophe VIARD (surveillant de nuit).

2.2.2.2- Fonctionnement

Habituellement, l'équipe se réunit le jeudi matin, seule est absente la personne qui effectue la veillée ce jour là. Cette réunion se déroule alors que les deux groupes en formation sont pris en charge par les vacataires (anglais et sport).

L'ordre du jour de cette réunion est constitué par les membres de l'équipe eux-mêmes. Ce moment est un instant privilégié pour échanger des informations avec ses collègues, d'une façon plus « formelle » que durant le reste de la semaine. Ceci facilite, en général, la prise de décision, avec l'aval du directeur qui est présent.

La maîtresse de maison et la secrétaire sont systématiquement conviées à cette réunion, ce qui permet à l'ensemble de l'équipe de disposer des mêmes informations. Il apparaît cependant dans les faits qu'il est très difficile de réunir l'ensemble du personnel sur cette plage horaire, du fait d'autres obligations (réunions extérieures, visites de stage...). D'autre part, l'ensemble de l'équipe regrette le fait que notre collègue « emploi jeune » ne puisse jamais participer à cette réunion, du fait de ses horaires de travail situés principalement en soirée.

Afin de remédier à ces absences, un cahier « fil rouge » a été mis en place. Celui-ci rassemble les compte-rendus de réunion d'équipe (chacun des membres de l'équipe est mis à contribution à tour de rôle), mais il est également utilisé pour garder la trace de tout événement important dont chacun a pu être témoin dans la journée (décision importante, coups de téléphone, messages divers, altercations entre élèves, absences...).

Pour sortir de ces considérations organisationnelles, il me paraît important de souligner que l'équipe de la Maison Familiale de Hadol est une équipe jeune (les moniteurs ont entre 25 et 30 ans), dynamique, et que ses membres échangent très souvent, et facilement, sur leurs éventuelles difficultés, ou les aspects liés au bon fonctionnement de l'établissement.

2.2.3- Ma place dans cette équipe

Notre équipe étant relativement restreinte, nous sommes tous amenés à prendre en charge différentes disciplines. Lors de mon embauche, en cours d'année pour un remplacement « au pied levé », j'ai donc hérité d'un poste à mi-temps composé principalement des cours suivants : Physique-Chimie et Outils de communication pour le cycle technologique, Expression écrite et Moyens de communication pour le cycle B.E.P.A. Par la suite, mon poste a évolué vers un 4/5, puis vers un temps plein très récemment.

J'interviens donc aujourd'hui dans les domaines suivants :

Cycle technologique (4^{ème} et 3^{ème}) :

- Physique-Chimie
 - Outils de communication
 - Anglais (soutien en demi-groupe)
 - Organisation de plans d'étude (élaboration, mises en commun)
 - Tutorat

Cycle B.E.P.A. (2nde et terminale) :

- Module G1 « Expression, communication et pratique de la langue française »
 - Module S1 « Connaissance et pratique des instruments et moyens usuels de communication »
- Module G4 « Vie sociale, civique et culturelle »
- M.I.L. (Module d'Initiative Locale)
- Organisation de plans d'étude (élaboration, mise en commun)
 - Tutorat – Suivi de rapport de stage

Je participe également à l'entretien de la salle informatique (remise à niveau des machines, entretien...), et assure la gestion du site Internet de l'association (création et mises à jour).

Mon poste comporte donc de multiples facettes, qui me permettent d'intervenir dans les deux cycles de formation dans des proportions équivalentes. Cette diversité dans mes champs d'intervention est très enrichissante, et ce malgré les désagréments liés à la démultiplication des préparations de cours et autres corrections...

III- La genèse de mon projet

3.1- Facteurs personnels

De formation scientifique, j'ai été embauché sur la base de mes compétences dans ce domaine. Pourtant, j'ai été amené à assurer très rapidement des cours dans des domaines très différents, en expression écrite notamment. Ceci ne m'a pas posé de problèmes particuliers, bien au contraire. En effet, j'ai toujours cultivé un goût particulier pour les pratiques littéraires, considérant par exemple comme souvent injustifiée la pré-éminence accordée aux mathématiques dans l'enseignement.

Je considère donc comme une chance l'occasion qui m'est donnée aujourd'hui de pouvoir transmettre aux jeunes dont j'ai la charge cette idée selon laquelle la première richesse se trouve dans sa capacité à communiquer, par l'écrit notamment. Cette conviction a guidé, bien évidemment, le choix de mon activité pédagogique, objet de ce rapport.

3.2- Le choix d'un groupe : la Terminale B.E.P.A.

3.2.1- Les fondements de mon choix

Mes premières expériences de cours à la Maison Familiale semblaient confirmer ce que je pensais déjà : maintes difficultés rencontrées par les jeunes proviendraient d'un défaut de maîtrise de la langue, écrite ou parlée d'ailleurs. Cela

me parut d'abord flagrant avec la Terminale BEPA dont j'héritai lors de mon embauche, en expression écrite. Mais il m'apparut rapidement qu'en Physique-Chimie également, pour le cycle technologique, les mêmes difficultés entraînaient les mêmes effets face à des problèmes posés par écrit (incompréhensions totales, contresens...). Mes collègues, dans d'autres matières, arrivaient souvent aux mêmes conclusions. Cela devenait donc pour moi une priorité de travailler sur cette question. Au moment de choisir mon projet d'activité pédagogique, j'hésitai donc entre les directions possibles suivantes :

- Imaginer avec les classes technologiques une façon différente d'aborder la Physique-Chimie (permettant de limiter les problèmes constatés plus hauts)

ou

- Monter un projet en expression écrite, avec les terminales BEPA, en inscrivant le projet dans le module d'expression « G 1 », (classe de Terminale)

Je pense que c'est mon intérêt personnel pour cet acte d'écriture qui fit pencher la balance. Et cette détresse (le mot n'est pas trop fort) que j'observai régulièrement chez certaines de mes élèves de terminale quand il s'agissait de devoir... écrire ! Il fallait absolument que je tente autre chose. C'est donc avec la classe de Terminale B.E.P.A., dans le cadre de mon module G1, de ce module d'expression « pur et dur », que je décidai de monter un projet. D'autres facteurs, liés à mon vécu avec cette classe, sont entrés en jeu dans mon choix.

3.2.2- Des expériences communes

3.2.2.1- Une classe marquée par un drame

Comment oublier ce jour de février 2000 ? Le jour où on apprend que l'une de ses camarades, l'une de ses élèves, est partie. Emportée par la mort. Le choc a imposé l'aide de psychologues, tant pour la classe que pour les membres de l'équipe. Les retentissements de cette douloureuse expérience sont difficilement mesurables, bien qu'en apparence, mais en apparence seulement, la vie ait repris son cours « comme avant ». Il est clair cependant que cet épisode tragique a modifié les rapports que nous pouvions entretenir avec cette classe, qui a bénéficié sans doute depuis d'une « surprotection » de la part de l'ensemble de l'équipe. Nous verrons

ensemble par la suite quelles seront les conséquences inattendues de ce contexte particulier pour mon projet.

3.2.2.2- Un vécu pédagogique commun

« Traditionnellement », les moniteurs d'expression à Hadol suivent leur classe sur un cycle complet (Seconde et Terminale). C'est ma collègue (et tutrice), Céline GUSTIN, qui assure le suivi de l'autre classe. Pour ma part, je connaissais donc bien cette classe de Terminale, pour l'avoir déjà suivi une année complète.

Mon expérience relativement longue auprès de ce groupe m'a tout d'abord permis de mesurer assez précisément les difficultés de chacune. Mais c'est curieusement dans le cadre du M.I.L., dont j'avais également la charge, que j'ai pu ressentir combien la naissance d'un projet pouvait, en elle-même, être positive pour un groupe. Et pour cette classe en particulier, le M.I.L., qui avait pour thème « Le théâtre », a été une occasion pour chacune de « se dépasser ».

3.3- Premières réflexions

A l'aube de monter un projet pédagogique auprès des terminales, qui devait aboutir d'une façon ou d'une autre à travailler avec elles l'expression écrite, un retour sur notre expérience passée m'a permis de mettre en évidence quels moteurs, quels leviers, j'allais pouvoir utiliser avec elles.

Cette expérience du M.I.L. de l'année passée m'apparaissait d'autant plus intéressante, dans l'optique d'une nouvelle action avec cette classe, que j'avais établi, avec succès et tout au long de l'année, des ponts entre ce M.I.L. et mon cours d'expression. Les deux principaux objectifs étaient d'organiser une sortie « théâtre » et de monter des sketches pour la fin d'année. La pièce que j'avais décidé de les emmener voir retraçait la vie de Diderot. Ce choix surprit mes collègues ! Il a fallu effectivement travailler avec la classe les différents styles théâtraux, mais la *motivation* était au rendez-vous : l'après-midi qui précédait la soirée au théâtre, nous

avons rendez-vous avec le metteur en scène du spectacle et certains membres de la troupe, pour un débat organisé en compagnie ... d'une classe de 1^{ère} littéraire ! Ce fut un premier succès pour elles de s'apercevoir que, loin d'être ridicules ce jour là, elles participèrent au débat au même titre que des « spécialistes ». Epatées par la pièce le soir-même, certaines décidèrent qu'elles liraient Diderot, d'autres qu'elles feraient du théâtre ! Toutes, dans une œuvre commune, écrivirent à la troupe toute leur gratitude pour l'accueil qui leur avait été réservé (cf. p.19). A l'occasion des représentations organisées par les élèves elles-mêmes, en fin d'année, j'ai pu relever cette fois-ci l'imagination et l'enthousiasme dont elles pouvaient faire preuve quand il s'agissait de *se représenter*, de *créer*.

Il fallait donc, pour mon projet, que je leur donne à nouveau l'occasion de reprendre confiance en elles, en leurs écrits, que je leur permette de se raconter, de créer, et de mettre en valeur leurs travaux.

Il me restait à finaliser cette action, en fonction d'observations plus précises, et à en préciser les *objectifs*.

IV- Des constats à ma problématique

4.1- Un champ d'action très large

4.1.1- Des difficultés « communes »

Ma « petite » expérience de formateur en expression écrite à la Maison Familiale m'a permis tout d'abord de dégager certaines tendances concernant les difficultés rencontrées par les jeunes filles en cycle B.E.P.A.

En effet, l'une de mes tâches, à chaque correction de leurs productions écrites, est de relever les difficultés majoritairement rencontrées. De plus, la correction de l'épreuve d'examen finale du B.E.P.A., à laquelle j'ai participé, ou encore ma participation à diverses évaluations dans des Maisons Familiales vosgiennes, m'ont permis de constater que les difficultés rencontrées étaient généralement très proches d'un établissement à l'autre. Celles-ci se répartissent naturellement selon la typologie communément admise ci-dessous, que l'on retrouve dans la plupart des grilles d'évaluation :

- *Le défaut de maîtrise de la forme (orthographe, grammaire, syntaxe, graphie)*
- *Le défaut de maîtrise du contenu (argumentation, organisation des idées)*

Il m'a été possible de repérer, pour chaque catégorie, quelles erreurs étaient le plus largement commises dans ma classe, à l'aide toujours de simples relevés de correction.

Il m'est apparu tout d'abord de grosses difficultés en grammaire, dans la maîtrise des *conjugaisons*, et surtout dans l'emploi correct des *temps* et de leurs concordances (les *temps du passé* en particulier). L'*orthographe* constitue également un « point noir » pour la classe. Il est intéressant de constater que, dans ce domaine également, des pics de fréquence pour certaines fautes d'orthographe, pour certains mots, sont régulièrement relevés. Celles-ci peuvent alors être combattues « en masse », par certains procédés mnémotechniques par exemple. « On aperçoit d'un seul œil » pour l'unique p du verbe apercevoir, etc... Mais d'autres difficultés,

individuelles celles-ci, posent plus de problèmes. Mots *illisibles*, du fait de la *graphie* ou de *dyslexies*, mots *impropres* dans le contexte, rendent parfois les textes produits incompréhensibles...

4.1.2- *Les clefs de l'argumentation*

J'ai très vite pensé qu'il était essentiel de former les jeunes de ma classe aux rudiments de l'argumentation, et ce dès la Seconde. Au-delà de l'aspect préparatoire à l'examen final du B.E.P.A., il me semble toujours aujourd'hui que la maîtrise de cette tournure d'esprit particulière, qui consiste à analyser des arguments opposés, pour mieux affirmer les siens, est un gage d'adaptation et d'intégration dans notre société. Cependant, à la lumière de mes différents constats établis plus hauts, il m'est apparu très vite que d'autres *facteurs limitaient* cet apprentissage.

En effet l'*argumentation* et l'organisation de ses idées sur un thème donné dans un tel contexte devenait souvent une réelle gageure. Evidemment, un certain manque d'ouverture culturelle, ou un simple désintérêt par rapport au sujet à traiter, pouvait en partie expliquer les difficultés rencontrées dans cet exercice. Il était plus étonnant de constater que les jeunes semblaient rencontrer les mêmes difficultés pour simplement raconter, décrire, des événements qu'elles avaient pourtant vécus ! Il semblait donc apparaître deux niveaux de blocage : le premier étant lié à l'exercice lui-même qui, d'ordre scolaire, imposait le *respect de normes* de construction (plan, temps limité, prise de recul de l'auteur...), et le deuxième au manque de maîtrise des *règles d'écriture* (orthographe, grammaire, vocabulaire). C'est dans l'objectif, très général, de trouver une amorce de solution à cette situation que j'ai décidé d'orienter mon action.

4.2- « Photo de classe » et pré-enquête

4.2.1- *La classe et sa diversité*

La classe de Terminale BEPA concernée par mon projet comporte un effectif de 17 élèves. Ce chiffre peu élevé aura eu certainement un rôle important dans le

choix de mon activité. Cette classe est uniquement composée de jeunes filles, âgées de 16 à 20 ans.

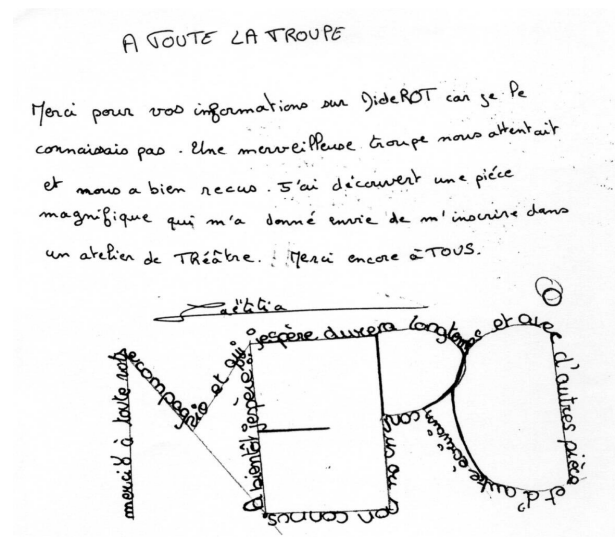
Ces jeunes filles sont toutes issues de notre Seconde B.E.P.A., aucune ne redouble la Terminale. L'une de ces jeunes, Laure V., est inscrite à la Maison Familiale de Hadol depuis quatre ans, date de son entrée en 4^{ème} technologique. Deux autres jeunes filles, Habi S. et Murielle K., sont entrées en Seconde à Hadol suite à un C.A.P.A., obtenu dans une Maison Familiale voisine (Aillevillers - Haute- Saône). Une autre encore, Sylvia N., est née et a suivi toute sa scolarité antérieure en Côte d'Ivoire, où elle a d'ailleurs appris le français dans un style tout à fait « académique ».

La plupart de ces jeunes filles envisagent une poursuite d'étude : dix en B.T.A. « Commerce et Services » à l'Institut Rural de Gugnécourt, deux souhaitent intégrer une Seconde générale, deux autres envisagent de s'inscrire au concours d'aide-soignante. Trois jeunes restent indécises quant à leur orientation.

Une remarque s'impose ici dans le but d'affiner le constat établi plus haut, concernant les *différences de niveau importantes* relevées dans la classe en expression écrite. On peut dire en effet que deux ou trois élèves dans le groupe se disputent « la tête de classe » : syntaxe correcte, vocabulaire relativement riche, peu de fautes en général, assez bonne présentation des idées. Deux ou trois élèves enfin éprouvent de grandes difficultés. Une élève enfin, Habi S., issue de C.A.P.A., a un niveau extrêmement faible, et peine énormément pour écrire chaque mot. Cette dernière, âgée de 20 ans, fournit d'énormes efforts, réalisant seulement depuis peu, selon ses propres dires, l'ampleur du chemin qui lui restait à parcourir... Cette diversité de niveau n'est pas surprenante, surtout en ce domaine. Celle-ci sera d'ailleurs déterminante dans l'élaboration de mon projet, par la prise en compte de l'émulation qu'elle permet dans un groupe.

4.2.2- Après enquête : un terreau positif

L'action que je souhaitais mettre en place devait selon moi conduire les jeunes filles à s'exprimer plus facilement par écrit, dans un cadre « atypique » du point de vue scolaire. Mon pré-supposé était que celles-ci entretenaient un rapport avec l'écrit différent hors des murs de la Maison Familiale, et qu'il fallait que j'aie accès d'une façon ou d'une autre à ces écrits « spontanés », dégagés des contraintes scolaires. De plus, je m'interrogeais quant à la meilleure façon de motiver les jeunes autour du projet, au niveau de la mise en valeur des éventuelles productions écrites notamment. Mon idée était déjà, à ce stade de ma réflexion, qu'il fallait mettre en avant le côté esthétique, artistique, de l'écriture. J'avais trouvé en effet cette classe très sensible aux poésies, aux jeux de mots et autres calligrammes. Styles que certaines avaient même repris à leur compte *naturellement*, en dehors des cours, à l'occasion du courrier de remerciement spontané envoyé par la classe en Seconde :



Afin de vérifier ces hypothèses de départ, j'ai donc réalisé un questionnaire à l'intention des jeunes de la classe (cf. annexe n°1 – p.60).

Ce questionnaire, anonyme, a été renseigné par les élèves en juin 2000, alors que les jeunes étaient encore en Seconde, et leur a été présenté par mes soins comme utile à une enquête portant sur le thème de l'écriture. Les résultats de cette enquête m'ont conforté dans mes idées, au-delà de mes espérances. En effet, il ressort que, contrairement à beaucoup d'idées reçues, les jeunes semblent lire et écrire massivement en dehors du contexte scolaire.

Ainsi (*question 1*), douze jeunes (sur dix-sept) déclarent aimer lire, seules deux « n'aiment pas lire ». Quinze lisent régulièrement des magazines dont douze tous les jours ! Douze encore lisent régulièrement un roman, dont dix tous les jours (*question 2*) ! Une majorité lit pour se détendre (dix jeunes), et quatre pour s'informer (*question 3*). La plupart (treize) ont un genre littéraire préféré (le *genre fantastique* arrive en tête, suivi des policiers, romans d'amour et biographies). Un indice pour moi quant à la teneur de mon futur projet...

Même constat au niveau de l'écriture (*question 21*): huit jeunes rédigent un « journal intime », dix composent souvent des poèmes, six ont déjà essayé d'écrire un roman ! Quatorze déclarent écrire le plus souvent chez elles ou en vacances, et pour seulement trois d'entre elles, c'est à l'école (*question 5*). Quinze écrivent régulièrement des cartes postales (*question 13*), douze affirment aimer écrire, dont six qui adorent (*question 12*) ! De plus, j'ai recueilli (*question 21*) toute une série de formes d'écriture pratiquées régulièrement par mes élèves. Certaines sont connues (courrier électronique et forums de discussion Internet pour quinze d'entre elles), d'autres réponses sont plus originales : copies de recette de cuisine (deux), listes de courses (deux), copies de passages de romans ou de poèmes (trois), graffitis (une), petits mots en classe (trois).

Il semble donc qu'il existe chez elles une réelle pratique de l'écriture, massivement située hors du contexte scolaire. Mon constat corrobore les travaux de Marie-Claude PENLOUP, Maître de conférences en science du langage et de la communication à l'université de Rouen, qui démontre dans une enquête menée auprès de collégiens l'abondance de pratiques « scripturales » chez les jeunes¹. Je n'ai que très peu été surpris également par l'attrait pour elles du *réseau Internet* qui, paradoxalement, peut être pour certaines un moyen de renouer avec l'écrit. Cette dernière pratique s'inscrit, il est vrai, dans le développement d'un véritable « cyber langage » s'éloignant quelque peu des règles d'expression traditionnelles, avec sa syntaxe et son vocabulaire particuliers (« smileys », « emoticons »...). Mais je

¹ PENLOUP (M.-C.), « Et pourtant ils écrivent », in *Sciences Humaines*, n°109, 2000

considère alors déjà pour mon projet que le réseau Internet peut constituer un atout de poids dans la motivation des jeunes.

Il est intéressant également de relever quels rapports elles entretiennent avec leurs écrits. Huit pensent avoir déjà écrit de façon « artistique » (*question 7*), alors que dix déclaraient composer des poèmes... ! De plus, treize n'aiment pas qu'on les lise (dont quatre qui en ont horreur !) (*question 4*). Pourtant, elles reconnaissent en grande majorité (quinze) que l'écriture est un art (*question 6*). Toutes ont déjà été émues par un texte, dix par un seul mot (*question 8*) ! Quinze aiment la poésie. Il semble donc que beaucoup n'apprécient que moyennement la qualité de leurs productions, et soient loin en tout cas d'y voir un art.

D'autres questions visaient justement à mesurer quelles pouvaient être les sources de ces « déceptions » ou de ces blocages. Spontanément, huit pensent faire beaucoup de fautes d'orthographe, cinq avouent même en faire énormément (*question 16*). Pour quinze d'entre elles, la peur des fautes les bloque pour écrire (*question 18*) ! La peur de se tromper de mot également, pour onze d'entre elles. Quinze déclarent d'ailleurs ne pas aimer faire des fautes, dont cinq qui en ont horreur (*question 17*). Quinze ont déjà ressenti l'angoisse de la page blanche (*question 20*). Le blocage ne semble pas provenir de la graphie elle-même puisque, dans leur grande majorité, elles sont satisfaites de leur écriture (quinze), et douze déclarent ne pas avoir de problèmes particuliers pour la prise de notes en cours (*question 14*). Il semble donc que la faute d'orthographe soit vraiment le principal facteur limitant dans la production d'écrits elle-même, en jouant un rôle déterminant dans l'appréciation que les jeunes ont de leur propre écriture. Mais l'écriture est un art, elles en sont convaincues. L'envie et le goût d'écrire, s'ils ne sont pas déjà là, ne sont pas loin !

4.3- Pistes d'action et définition de ma problématique

4.3.1- Ma question de départ

A la lumière des différents constats établis ci-dessus, et après avoir émis déjà quelques hypothèses, vérifiées par la pré-enquête, la question que je me posais au moment de concevoir mon projet, pouvait être rédigée ainsi :

«Comment amener ces jeunes filles à rédiger de manière plus correcte, sans stigmatiser la faute d'orthographe, mais en mettant en avant au contraire le côté plaisant, créatif et artistique de l'écriture ?»

Le moteur de mon action devait donc être un projet motivant pour le groupe, et devant prendre en compte trois aspects principaux. Le premier aspect, fondamental pour moi, était qu'il devait conduire les jeunes à écrire, *écrire beaucoup* ! Ceci devait être réalisé sans véritable contrainte, de façon à obtenir d'elles une « matière première » proche de celle qu'elles utilisent, naturellement et abondamment, dans la vie courante. Le deuxième aspect était purement *esthétique* : je considérais en effet que la meilleure façon de valoriser leurs productions était de les sensibiliser à la beauté des mots, de *leurs* mots. Le troisième était bien entendu une forme de suivi, de traitement des fautes d'orthographe, privilégiant l'auto correction.

Avant de définir dans le détail la nature de cette activité et de ses objectifs, d'autres apports théoriques me permirent d'affiner encore mon approche du problème, jusqu'à la rédaction définitive de ma problématique.

4.3.2- Naissance et sens des mots

4.3.2.1- L'écriture : une partie de soi

L'apparition de l'écriture signifie pour les historiens la fin de la préhistoire, c'est une pratique profondément ancrée chez l'homme, depuis des millénaires. Intimement lié au besoin naturel de communication, l'écriture peut même parfois devenir vitale (personnes emprisonnées, otages...). Comme si à travers nos écrits « transpirait » notre existence même. On comprend mieux alors le niveau d'engagement personnel que peut représenter l'écriture chez les jeunes. Le regard porté sur leur production écrite, inévitable dans le cadre de la formation, peut retentir alors comme une véritable remise en question personnelle. Dans le cadre de mon

projet, la prise de conscience de cette représentation de l'écrit était essentielle, puisqu'elle devait conditionner la confiance et le niveau d'implication des jeunes, à travers par exemple un système de correction exempt de tout jugement de valeur ou de tout autre traumatisme. C'est à ce niveau également que se joue la notion commune de « dédramatisation » qui, bien entendu, constitue le principal ressort de motivation pour de nombreux projets menés auprès des jeunes.

4.3.2.2- La chasse aux fautes !

Comment considérer et traiter la « faute », d'orthographe ou de grammaire, dans un tel contexte ? Le mot lui-même a une connotation fortement négative. Mal maîtriser l'expression écrite, est-ce vraiment « commettre une faute » ou pire « *être en faute* » ? Non, bien entendu.

Mon rôle de formateur me positionnait pourtant en garant de la bonne orthographe des mots et du respect des règles de grammaire. Mais, dans le respect de l'objectif général de mon projet, loin d'être un référent qui juge, mon rôle devait donc être plutôt de me poser en conseil disponible. Ma priorité était donc de susciter, d'attiser autant que possible ce besoin d'écrire correctement qui existait déjà chez elles (cf. pré-enquête p.18). Ceci serait rendu possible notamment par la mise en valeur systématique des productions, et leur présentation à un public.

A ce stade de ma réflexion, je savais déjà quel niveau de disponibilité ce mode d'intervention individuelle me demanderait auprès des jeunes. Mais le faible effectif de la classe, et le travail en petits groupes rendaient possible selon moi ce suivi. D'autre part, des temps de suivi individuel pouvaient être organisés pour mesurer l'avancée de chacune...

Cependant, intervenir auprès de la classe entière restait essentiel à mes yeux, et ce même en orthographe et en grammaire (domaines dans lesquels les besoins individuels étaient pourtant très disparates...). En effet, ce type d'intervention permet de maintenir le groupe soudé, par la dynamique qu'il entraîne. En traitant un sujet en commun, on permet par exemple à celle qui le maîtrise d'apporter des exemples, des

éclairages particuliers qui facilitent la compréhension pour l'ensemble du groupe. Mais ce mode d'intervention devait selon moi être réservé à des séances de cours « habituelles », dans le cadre du module G1. Ces ponts, établis avec le cours, ne me paraissaient pas contradictoires avec l'objectif général de mon projet. En effet, bien qu'il m'ait paru essentiel de bien dissocier les activités d'écriture liées à mon projet de celles rencontrées dans le contexte scolaire habituel, cette dissociation n'impliquait pas pour moi une rupture avec ce contexte. L'éventuel bénéfice de mon projet restait intimement lié au développement de compétences inscrites au référentiel du module G1. Il me paraissait donc naturel que les activités menées auprès des jeunes, bien qu'originales et très éloignées en apparence des activités habituellement proposées, restent inscrites dans ce cadre. Mon hypothèse était en fait que la dynamique créée par le projet retentirait positivement sur l'ensemble du module G1, en rendant plus digestes notamment certains cours de grammaire...

J'avais pu déjà mesurer également un autre type d'émulation, lors de séances d'auto-correction en petits groupes, durant lesquelles chacun « volait » littéralement au secours de son prochain ! Ainsi, il était également important d'aménager des moments durant lesquels serait rendu possible ce type d'entraide si précieux.

4.3.2.3- L'écriture en « je »

L'implication personnelle du jeune dans ses écrits est « calibrée » par différentes contraintes, des règles sociales ou purement scolaires. Ainsi, l'emploi du pronom personnel « je », qui s'impose naturellement quand il s'agit de « se » raconter ou de donner « son » point de vue, est-il parfois vu d'un mauvais œil dans certaines figures imposées par la formation... L'emploi du « il » et des tournures passives étant toujours jugé préférable au « je » dans certains textes, surtout dans le milieu universitaire. Certains universitaires regrettent ce modèle de pensée, et le combattent même comme Anne ROCHE (université de Provence) :

« L'université fabrique, depuis la nuit des temps scolaires, la matrice de toute écriture dissertante et argumentante. Ici, une tentative passionnante pour y apprendre aussi à dire « je » quand même, pour y apprendre donc à écrire vraiment »²

² ROCHE (A.), « Ecrire en « je » à l'université », in *Les Cahiers pédagogiques*, n°363, 1998

On peut concevoir en effet que pour certains jeunes, cette transposition vers le « il » = « moi » pose déjà certains problèmes. Mais d'autres styles littéraires demandent également cet effort de transposition des pronoms personnels. Dans le très connu « IL était une fois... », « il » = « eux »...

Les productions écrites obtenues dans le cadre de mon projet devaient donc autoriser pour une grande part l'utilisation du « je » = « moi », mais également permettre un entraînement à la variation des « points de vue de l'auteur » sous une forme ou une autre. Je rejoignais en cela l'opinion de Joële KERAVERN, formatrice M.A.F.P.E.N.³ à Versailles et professeur de collège, qui résume assez bien l'état de ma réflexion à ce stade de la construction de ma problématique :

« Il ne suffit pas, pour que l'élève existe en tant que sujet, de l'appeler à écrire à la première personne. Quand l'école lui a longuement et obstinément renvoyé une image négative de lui-même, impossible à habiter, on peut, pour réparer ce moi blessé, disqualifié, utiliser le travail de groupe »⁴

Mon action devait donc varier les situations d'écriture : écriture individuelle (« je » = « moi »), en binôme et en groupe classe (« je » = « nous »).

4.3.2.4- Ecrire pour se raconter ?

La nature du contenu d'un écrit est tout aussi déterminant. Ainsi, il *serait* plus naturel, plus motivant pour un jeune, d'écrire sur lui-même, sur son vécu.

³ Mission Académique à la Formation des Personnels de L'Education Nationale

⁴ KERAVERN (J.), « Derrière l'élève, un sujet singulier », in *Les Cahiers Pédagogiques*, n°363, 1998

Mais écrire, est-ce forcément se raconter ? Non, bien sûr. De plus, sans entrer dans des considérations d'ordre psychologique, il apparaît comme certain que, par le choix même des mots que nous utilisons, nous dévoilons toujours une part de notre personnalité. Ainsi, il apparaît qu'en faisant trop appel au vécu des jeunes, dans le but d'obtenir une écriture plus « décontractée », on peut obtenir au contraire un blocage. Celui-ci étant le résultat d'une surcharge d'implication personnelle, entraînant un niveau de responsabilité individuelle insupportable.

Un moyen de traiter ce problème est peut-être, une fois de plus, la variation des situations d'écriture, en permettant par moment une écriture collective. Une autre façon consisterait aussi à dédouaner le jeune d'une partie de son implication personnelle en imposant un cadre d'écriture très précis. Mais le dosage de ces exercices est certainement difficile à trouver, tant on peut basculer vite vers une dés-implication personnelle totale. A l'instar de Daniel PENNAC, qui écrit que « le verbe lire ne se conjugue pas à l'impératif »⁵, il me semble également que le verbe écrire supporte difficilement ce mode !

4.3.2.5- Où il est question d'alternance

Afin d'amener le jeune à prendre conscience de ces différents niveaux d'implication personnelle, en fonction de situations d'écriture particulières, je trouvais intéressant, à ce stade de ma réflexion, de prendre comme *repère* le rapport de stage qu'elles élaboraient alors, comptant pour leur évaluation finale. En effet, en m'appuyant sur la richesse de leur vécu en stage, je trouvais intéressant de leur faire décrire leur stage d'une façon tout à fait différente de ce qu'elles avaient l'habitude de faire. Il restait donc à trouver la meilleure façon de rendre ces écrits plus « légers » qu'à l'ordinaire, au niveau de l'implication personnelle de chacune. Une façon de sortir de l'individu qui se raconte « machinalement », pour libérer en elles la créativité de l'*écrivain*...

4.3.3- Art et magie des mots

⁵ PENNAC (D.), *Comme un Roman*, Ed. Gallimard (folio), 1995

4.3.3.1- Où il est question de création...

Devant la page blanche, nous cherchons nos mots. Dans un véritable combat contre nous-mêmes, nous puisons nos mots au fin fond de notre conscience. Combat dont on sort vainqueur, en « couchant » nos mots sur le papier ! Pour affirmer encore son caractère quasi magique, il existe toute une symbolique autour de l'écriture et de la création en général. Qui n'a jamais entendu parlé par exemple du caractère bénéfique de la Muse pour le musicien ?

Pressentant quelle « coloration » mon projet allait bientôt prendre, mon inscription à la session à thème « Arts plastiques et formations alternées » lors de ma deuxième année de formation pédagogique au C.N.P. de Chaingy⁶ devenait naturelle. Cette session avait pour objectif de nous sensibiliser à l'intérêt de recourir aux arts plastiques, et aux pratiques artistiques en général, dans les domaines éducatifs et pédagogiques. La pratique d'un art est en effet une source d'ouverture et de développement personnel inégalée, ainsi qu'un mode de communication privilégié.

« La peinture est un langage beaucoup plus spontané et beaucoup plus direct que celui des mots... un moyen d'expression de nos voix intérieures tellement plus efficace que les mots »

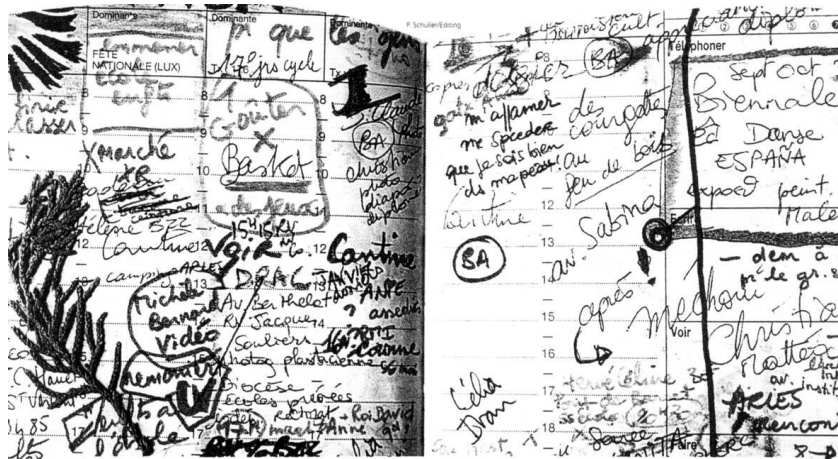
Jean DUBUFFET, peintre

J'ai été rapidement convaincu par l'intérêt du mode d'expression artistique en pédagogie. De plus, j'ai été frappé par l'analogie que je relevai avec la problématique de mon projet. Il m'apparaissait donc essentiel d'établir des liens entre une activité artistique particulière et les productions écrites par les jeunes, afin d'en vérifier notamment l'efficacité. Il fallait *façonner un écrin* pour ces productions. Mon idée était que, par cette mise en valeur artistique, leurs mots deviendraient naturellement « beaux ».

4.3.3.2- Ecriture, graphie et esthétique

⁶ Centre National Pédagogique des Maisons Familiales Rurales

A ce niveau de mes investigations théoriques, il me semblait important de considérer l'écriture des jeunes dans leur forme même : leur graphie. Comment en effet travailler sur l'esthétique des mots sans réfléchir sur ce lien particulier qui existe entre l'écrivain et la forme des lettres qu'il produit ? *A priori*, les jeunes filles de la classe ne ressentaient aucun complexe particulier par rapport à leur écriture (cf. pré-enquête p.18). Sans connaissance particulière en graphologie, mon intervention en ce domaine serait limitée, par choix. Je restais par contre attaché au seul principe qu'il fallait absolument respecter le « brouillon », cette feuille sur laquelle les mots tourbillonnent, s'entremêlent, se font et se défont. Il est intéressant ici de constater encore l'analogie qui peut être faite avec la palette du peintre. Je considère en cela le brouillon comme étant déjà une source d'information considérable quant au rapport entretenu avec l'écriture.



Agenda exposé aux Journées de l'autobiographie – 19 et 20 juin 1993, Ambérieux (Ain)

D'ailleurs, ces « vecteurs de pensée » que représentent graffitis et autres prises de notes brouillonnes « pour ne pas oublier » sont loin d'être insignifiantes pour Jean-Pierre ALBERT, anthropologue, qui s'est intéressé à l'écriture « domestique ». Il écrit par exemple :

« La force de l'écrit réside d'abord dans la capacité à donner une existence objective à nos pensées »⁷

⁷ ALBERT (J.-P.), « Ecritures domestiques » in D. Fabre (dir.), *Ecritures Ordinaires*, Pol/Centre Georges-Pompidou, 1993

Je souhaitais donc considérer avec le même intérêt toute production écrite dans le cadre de mon projet, et ce depuis les premières lettres griffonnées dans le coin d'un bout de papier jusqu'à la présentation de l'œuvre finale.

4.3.3.3- Ecrit « dynamique » : les atouts d'Internet

L'attrait évident des jeunes pour ce nouveau media qu'est Internet, y compris pour les pratiques d'écriture qu'il génère (cf. pré-enquête p.20), m'interpellait au moment d'envisager les formes possibles de mon projet. De plus, étant chargé en parallèle des cours d'informatique, je considérais comme une aubaine la possibilité d'établir des ponts entre les modules G1 et S1. La présentation multimédia d'un texte pouvait constituer également, à travers différentes animations et sonorisations, une mise en scène artistique possible des œuvres produites. Etant également chargé de la mise en place du site Internet de la Maison Familiale, j'étais également conscient du formidable « tremplin de motivation » pour les jeunes que pouvait constituer la mise en ligne de leurs œuvres.

Mais c'est l'aspect interactif, dynamique, que l'on pouvait donner aux textes qui m'a convaincu d'utiliser Internet dans mon projet. En effet, outre la mise en valeur esthétique des mots que l'informatique rendait possible, les mots devenaient « vivants »...

4.3.4- Ma problématique finale

Au terme de mes investigations, expérimentales et théoriques, ma problématique peut être dans un premier temps posée ainsi :

« Comment la mise en évidence auprès des jeunes de l'aspect créatif de l'écriture peut entraîner une amélioration de leur niveau en expression écrite »

Afin de prendre en compte l'ensemble des aspects évoqués plus haut, et pour donner une image plus nette de la façon dont mon projet sera mis en place, je la formulerais enfin de la façon suivante :

« Comment le positionnement des jeunes en tant qu'écrivain, créateur et metteur en scène de leur œuvre, avec le changement de relation par rapport au texte qu'il implique, peut susciter chez eux un recours naturel aux règles d'orthographe et de grammaire tendant à améliorer leur niveau en expression écrite ? »

V- Conception de l'activité et définition des objectifs

5.1- Pourquoi un atelier d'écriture ?

Afin de prendre en compte les différentes contraintes évoquées plus haut, il devenait primordial que les textes que les jeunes allaient produire n'aient aucun caractère utilitaire. Ils ne devaient avoir aucun but à priori sinon celui de plaire à son auteur en premier lieu, puis à certains lecteurs peut-être. La forme « classique » du journal d'établissement n'était donc pas envisageable par exemple, même si dans un cadre différent, Célestin FREINET⁸ avait démontré très tôt l'intérêt de cet outil de *pédagogie active*. Ce mouvement, toujours d'actualité, a d'ailleurs intitulé le magazine des classes Freinet, diffusé sur Internet, « *Créactif* »⁹... Mais selon moi, l'atelier d'écriture convenait mieux au caractère créatif et « libérateur » que je prétendais donner à mes activités. Mon projet semblait correspondre sur certains points à la « philosophie » qui semble sous tendre la démarche des ateliers d'écriture aujourd'hui. Les ateliers du G.F.E.N.¹⁰ pratiquent par exemple l'écriture collective, associée à l'expression corporelle...

⁸ FREINET (C.), *La formation de l'enfance et de la jeunesse*, Bibl. de l'école moderne, 1960

⁹ <http://www.freinet.org/creactif>

¹⁰ Groupe Français d'Education Nouvelle

D'autre part, l'organisation en sous-groupes devait être facilement réalisable durant l'activité, et l'ambiance instaurée autour de l'activité sensiblement différente de celle rencontrée habituellement en classe, en changeant l'organisation des espaces ou des temps. Tout devant être mis en œuvre pour faciliter l'écriture, tantôt individuelle, tantôt collective.

La forme de l'atelier d'écriture s'est donc naturellement imposée à moi, et j'en devenais le principal *animateur*. Ce terme convenait parfaitement à la connotation artistique que je comptais donner à mon activité. D'autre part, ce terme porteur, et quelque peu à la mode reconnaissons-le, devait faciliter la publicité de cette activité auprès de mes collègues et des autres classes en formation chez nous. Un avantage certain par exemple quand il s'agirait de remplir les plannings, le créneau « atelier » devenant facilement identifiable par tous.

5.2- De l'écriture à la « créécriture »

J'ai rencontré (et adopté) ce néologisme sur Internet, sur des sites présentant des ateliers d'écriture, où il est apparemment très répandu pour justement décrire cette envie de créer par l'écriture. Le site de l'atelier d'écriture belge *Scribande*¹¹, qui reprend également ce terme à son compte, résume assez précisément ce que ce terme implique, en terme de créativité, de plaisir et de « jaillissement » hors de soi.

5.3- Choix du thème et définition des activités

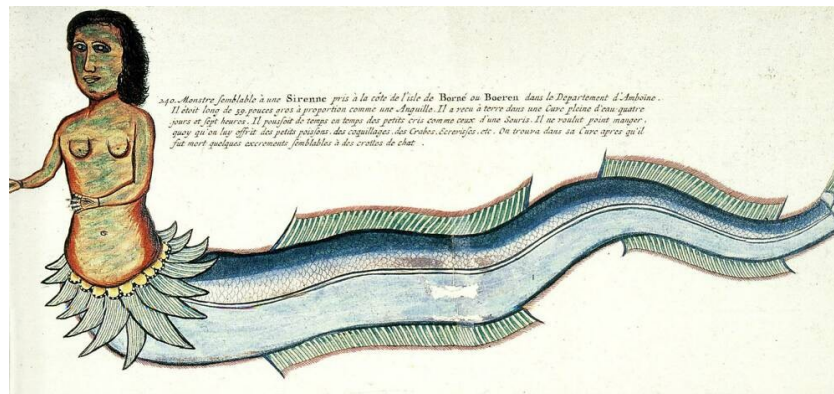
Afin d'obtenir un dépaysement supplémentaire dans le cadre de l'atelier, je souhaitais travailler autour d'un thème favorisant une créativité « débridée », et stimulant l'imagination. Or le genre fantastique autorisait ce genre de débordements positifs et arrivait de surcroît en tête des genres littéraires préférés par les jeunes (cf. pré-enquête).

J'avais par ailleurs pu me rendre compte par moi-même, lors de ma formation pédagogique, de l'intérêt particulier du style fantastique dans la liaison qu'il permet

¹¹ <http://www.bipweb.be/scribande/index.html>

d'établir entre écriture et créations plastiques. En effet, la session « Arts plastiques en formation alternée » du C.N.P. nous avait notamment proposé la visite très particulière d'un château investi par des créateurs contemporains¹². Bon nombre des œuvres présentées avaient pour thème le fantastique et les créatures « merveilleuses », dans l'ambiance particulière des cabinets de curiosité datant du temps des premières expéditions, revenant de contrées toujours plus lointaines et mystérieuses. Dans ce contexte, fascinant, ces étranges découvertes donnaient alors naissance à de nombreuses légendes, largement entretenues par les créateurs de l'époque. On rencontre, aujourd'hui encore, différentes formes de cet attrait pour ces mythes et légendes. Jeux de rôles, et autres textes « fabuleux » ont pour objectif de nous plonger dans un univers étrange et mystérieux, peuplé de Licornes, Griffons et autres Sirènes... Ce style particulier joue, flirte en permanence avec la vraisemblance, sous des apparences pseudo-scientifiques, et c'est ici que se trouve sa principale force.

« Et si c'était vrai ? »



« Monstre semblable à une Sirene pris à la côte de l'isle de Borné ou Boeren dans le département d'Amboine. Il était long de 59 pouces gros à proportion comme une anguille. Il a vécu à terre dans une Cuve pleine d'eau quatre jours et sept heures. Il poussait de temps en temps des petits cris comme ceux d'une souris. Il ne voulut point manger, quoy qu'on lui offrit des petits poissons, des coquillages... On trouva dans sa Cuve après qu'il fut mort quelques excréments semblables à des crottes de chat »¹³

Après avoir pris en compte l'ensemble de mes réflexions, concernant notamment l'intérêt de varier les situations d'écriture, je décidai de mener les activités suivantes dans le cadre de mon atelier :

¹² Château de Oiron – département des Deux-Sèvres (79)

¹³ Illustration et texte anonymes, « Une côte de Mythes et de légendes », in *100 plages, criques et abers de Bretagne*, Guide Hachette, 2001

- Lancement de l'atelier par une séance d'aquarelle – textes et peintures mêlés - sur le thème du fantastique.
- Ecriture en binôme d'un petit conte expliquant l'origine d'un lieu-dit.
- Ecriture en groupe entier d'une nouvelle fantastique.
- Ecriture individuelle d'une nouvelle fantastique ayant comme point de départ une situation de stage vécue.
- Participation à la création d'un site Internet mettant en valeur l'ensemble des productions à travers une présentation multimédia interactive.

(L'ensemble de ces activités se déroulant sur l'ensemble de l'année scolaire)

5.4- Précision des objectifs

En fonction de ma problématique, mais aussi du choix de mes activités, je peux désormais définir les trois principaux *objectifs pédagogiques* de mon action, ainsi que *les objectifs opérationnels afférents*.

5.4.1- Objectif 1 : valoriser les compétences existantes

- Rendre les jeunes acteurs de leur projet
- Varier les activités afin de diversifier les champs de compétence requis (mêler arts et écriture, établir des ponts entre modules S1 et G1)
- Valoriser les productions obtenues (lectures, présentation à un public...)

5.4.2- Objectif 2 : voir naître ou se développer le plaisir d'écrire

- Créer un environnement favorable à une écriture « libérée » des normes et des évaluations scolaires habituelles (dissocier l'atelier du module G1 en aménageant différemment l'espace et le temps, mettre à profit des veillées)
- Modifier le rapport au texte habituel, en proposant différentes situations d'écriture
- Valoriser les productions obtenues (lectures, présentation à un public...)

5.4.3- Objectif 3 : *développer les compétences en expression écrite*

- Attiser le besoin naturel des jeunes d'écrire « correctement » en le dégageant de tout sentiment de culpabilité
- Satisfaire ce besoin en suscitant le recours aux règles d'orthographe et de grammaire (auto correction individuelle)
- Encourager l'entraide entre jeunes en aménageant des temps de travail en groupe (auto correction de groupe)
- Aménager un soutien individuel, pour les jeunes qui en feraient la demande
- Etablir des ponts avec le cours « classique » du module G1, en mettant à profit la dynamique de projet activée par l'atelier.

VI- Préparation de l'atelier

6.1- Présentation et sensibilisation

6.1.1- *Mon projet accueilli par une équipe*

Après avoir établi précisément les bases de mon projet, en termes d'action et d'objectifs, il était naturel pour moi de présenter celui-ci à ma tutrice, Céline GUSTIN, mais aussi à l'ensemble de mes collègues, en réunion d'équipe (octobre 2000). Cette présentation était d'autant plus indispensable que je tenais à les associer au projet, en les conviant notamment au « lancement » de l'atelier.

Je crois en effet que dans toute dynamique de projet, la réussite d'une action dépend en partie du niveau d'investissement de l'équipe dans celle-ci, même si elle repose au départ sur une initiative individuelle. Les avantages sont alors multiples, en terme de cohésion du travail d'équipe . L'information des collègues sur les actions menées auprès des jeunes peut mettre en lumière par exemple des ponts à établir entre modules. Celle-ci peut également déboucher sur la naissance d'autres actions dans le futur, avec d'autres classes. Mais cette information vaut également par le simple *soutien* que l'équipe peut apporter au collègue responsable du projet...

6.1.2- L'atelier dévoilé à la classe

La classe a été également informée du projet par mes soins peu après la rentrée, au début du mois d'octobre 2000. Ma proposition, centrée au moment de ma présentation sur l'écriture de nouvelles fantastiques, a reçu un accueil très positif, de bon augure pour la suite des activités que nous allions mener ensemble !

Au moment de nous lancer dans ces écritures en ateliers, il m'a fallu aborder ou revoir en cours certains points essentiels. Ceux-ci, inscrits au référentiel du module G1, étaient également prévus par le plan de formation annuel que j'avais établi comme chaque année peu avant la rentrée (cf. page suivante).

6.1.3- Présentation à l'association

La présentation de mon projet en Conseil d'Administration n'a été possible que plusieurs semaines après la mise en route de l'atelier. Ceci a présenté l'avantage pour moi de pouvoir déjà exposer aux administrateurs les premiers résultats de mon action, et notamment les productions issues des premiers ateliers. Le Président de l'association avait bien entendu été tenu informé par mes soins de la nature de mon projet bien avant son lancement.

6.2- Organisation, liens et progressions

6.2.1- Inscription de l'atelier dans mon plan de formation G1

En dehors du traitement ponctuel en cours de points particuliers relevés tout au long de l'action, voici *en résumé*, et sous la forme d'un tableau, les points de mon plan de formation pour lesquels je prévoyais d'établir des ponts entre l'atelier et le

Les différents types de texte	Le récit Le schéma narratif Le roman – la nouvelle
Les genres littéraires	Science-fiction, merveilleux et fantastique
Les champs lexicaux	Le champ lexical du fantastique
Prise de notes et compte-rendus	Analyse du film fantastique « Bienvenue à Gattaca » - débat - rédaction d'un compte-rendu
Fiches de lecture	Présentation écrite et orale individuelle d'une œuvre écrite fantastique de son choix (après un temps de préparation personnel : 2 mois)
Utilisation des temps	Les temps du récit

Je ne détaillerai pas ici ces activités de cours, celles-ci étant clairement situées en dehors de l'atelier de créécriture. A titre d'information cependant, la projection de « Bienvenue à Gattaca »¹⁴, film d'anticipation ayant pour thème principal l'eugénisme et les manipulations génétiques, a sans doute contribué largement au maintien d'une « atmosphère » particulière autour de notre atelier. La diversité des œuvres présentées à l'occasion des fiches de lecture, de « La Venus d'Ille » de Prosper Mérimée à « Shining » de Stephen King, en passant par « La main enchantée » de Gérard de Nerval, a démontré encore la richesse du thème dans lequel nous étions immergés...

Ces activités de cours ont été réalisées parallèlement aux ateliers d'écriture, et ont été concentrées sur la première moitié de l'année scolaire. En effet, la deuxième partie de l'année a été centrée principalement sur la pratique de l'argumentation et l'entraînement aux épreuves terminales du B.E.P.A. D'autre part, je considérais qu'il était important de concentrer ces activités liées au thème de l'atelier en début d'année afin de créer un environnement de travail optimal, en apportant les éclaircissements théoriques et pratiques nécessaires. L'atelier de créécriture, mené en parallèle dès octobre 2000, avait pour rôle bien entendu de rendre ces considérations théoriques plus « digestes », de façon notamment à ce que celles-ci répondent à de réelles attentes, directement réinvesties en atelier.

¹⁴ NICCOL (A.) réal., *Bienvenue à Gattaca*, 1997

6.2.2- *Les ateliers en progression*

Comme dans toute activité pédagogique, il m'était nécessaire de prévoir une progression, en tenant compte bien sûr des activités retenues en fonction de mes objectifs. On peut établir un parallèle ici avec la théorie du constructivisme individuel de Jean Piaget, qui établit la nécessité, à chaque stade de développement, d'une phase de préparation et d'une phase d'achèvement¹⁵. Les ateliers devaient donc d'inscrire très schématiquement dans le processus suivant :

Sensibilisation → Création → Valorisation

Dans le détail, mes activités devaient donc répondre au double objectif de mettre en œuvre les points éventuellement abordés en cours présentés plus hauts, et de proposer des jeux d'écriture *adaptés*. J'entendais par adaptation une prise en compte du niveau de compétence demandé, tant au niveau de la technicité que de l'imagination. Ainsi, les premières séances, plus qu'une simple immersion dans le projet, devaient constituer une « mise en jambe », jusqu'à la réalisation de véritables nouvelles par la suite.

6.2.3- *Au rythme des ateliers*

Les ateliers de créécriture se sont inscrits « naturellement » dans le rythme de la Maison Familiale. Ils se sont ainsi inscrits pour les deux tiers de ceux-ci dans le volume horaire consacré aux modules G1 (environ 10h) et S1 (environ 4h), et pour un tiers dans le cadre des veillées pour lesquelles j'étais de permanence (environ 6h). Le positionnement de ces ateliers n'a pas été lié à des critères spécifiquement pédagogiques, puisqu'ils ont dépendu, pour chaque session, autant de l'avancement des différents travaux d'écriture engagés que de l'état de mes disponibilités ou de celle des salles que nous devions investir pour l'occasion... ! De plus, le volume horaire total (environ 20h) consacré à l'atelier est limité dans sa représentativité par le temps personnel, situé hors atelier et non quantifiable, que chacun des participants - moi y compris - a souhaité consacrer à ce projet... Et c'était tant mieux !

¹⁵ PIAGET (J.), « Les stades du développement intellectuel de l'enfant et de l'adolescent », in *Problèmes de psychologie génétique*, Médiations, 1972

VII- Sur le chemin de l'écriture

7.1- Lancement de l'atelier à l'aquarelle

7.1.1- *A nos pinceaux !*

Le premier atelier, point de départ du projet, devait marquer les esprits, rompre avec la « routine » du module G1 et nous immerger dans le thème que nous allions visiter tout au long de l'année.

Une séance d'aquarelle, positionnée en veillée et portant sur ce thème, répondait parfaitement à ces premiers objectifs. Pour réaliser cette activité, j'ai sollicité l'aide de Mme KIEBER, mère d'une élève de la classe. Cette dernière en effet, commerçante de détail en peinture d'art, et elle-même peintre amateur, s'était déjà proposée dans le passé pour encadrer ce type d'activité. Pour marquer plus encore l'esprit d'ouverture de cet atelier, l'ensemble de l'équipe pédagogique était convié à cette « initiation ». Ainsi, trois monitrices étaient présentes ce soir-là pour goûter, tout comme moi d'ailleurs, aux joies de l'aquarelle.

Outre l'aspect purement pratique lié à la découverte de l'aquarelle et de sa technique, la consigne proposée au groupe était celle-ci :

« Réaliser une peinture évoquant pour vous le genre fantastique, en prenant soin de laisser une place pour quelques lignes de texte, qui seront ajoutées par la suite » - (*temps de réalisation : 2h*)

7.1.2- *Les mots : premiers balbutiements*

La transition vers l'écriture (dès le deuxième atelier) s'est donc effectuée à travers le regard que nous portions sur ces premières œuvres. Ce tout premier exercice d'écriture m'avait été inspiré par un style poétique que nous avions abordé

ensemble en seconde : le *haïku*¹⁶ japonais (celui-ci, souvent accompagné d'un dessin, illustre de façon poétique une pensée, et ce dans une économie de mots qui fait tout son charme). J'ai donc demandé aux jeunes d'illustrer par quelques mots, bien pesés, la pensée que leur peinture leur inspirait, un peu à la façon de ces fameux *haïkus*. Cette deuxième séance a vu naître la satisfaction liée à l'achèvement d'une œuvre complète, et l'espoir d'en réaliser d'autres...

7.2- « Echauffements » et premiers jeux d'écriture

La soif de créer étant là, nous nous sommes plongés dans l'écriture. Afin de laisser s'exprimer ces ardeurs naissantes, j'ai donc proposé dès le troisième atelier des petits jeux d'écriture. Ces exercices proposaient essentiellement des activités d'écriture autour du schéma narratif (vu également en cours) :

- Imaginer le début d'un conte fantastique contenant les mots suivants : « bois - aube – chat – course – chemin – argenté » (l'ordre d'apparition de ces mots est libre)
- « Ma cellule était sombre, le lit dans un état pitoyable. Tout semblait me perdu et pourtant.....J'étais là, assis dans le train en partance pour Paris, à me demander encore ce qui s'était passé. » - Imaginez quelles phrases pourraient relier le début et la fin de ce texte, expliquant ce renversement de situation *fantastique*.
- « Un matin, au réveil, vous-vous rendez compte que vous êtes devenue invisible » - Décrivez les conditions de cette découverte ainsi que vos premières sensations.

D'autres exercices, plus difficiles, n'avaient pour but que de jouer avec les mots, et nécessitaient de puiser dans son vocabulaire :

- *Disparition de lettres* : écrire un petit texte cohérent ne comportant aucun « e » - Même exercice avec la lettre « a »

7.3- Ecriture en binômes sur l'origine d'un lieu-dit

Le cinquième atelier a marqué le lancement de l'écriture *intégrale* d'œuvres originales, mettant en œuvre les diverses compétences abordées précédemment. J'ai décidé de regrouper les jeunes par binômes pour cet exercice, dans l'objectif de créer

¹⁶ YOTSUYA (R.), Dix haïkistes et leurs œuvres, in *Histoire du Haïku*, <http://www.big.or.jp/~loupe/links/fhisto/fhisinx.shtml>

une première émulation, et d'établir pour moi un premier terrain d'observation des comportements de groupe.

Après avoir donné aux jeunes une carte de Hadol (village dans lequel se situe la Maison Familiale), je leur ai donc demandé de choisir un lieu dit. Elles devaient ensuite en expliquer l'origine, en donner la *légende*¹⁷ dans un petit conte.

7.4- Ecriture d'une nouvelle fantastique en groupe entier

A la mi-décembre, nous avons mis en chantier une nouvelle œuvre, commune celle-ci, et fondée sur une ambition de taille : l'écriture « partagée » par la classe entière d'une nouvelle fantastique... Le premier travail a consisté à se mettre d'accord sur le scénario (notion vue en cours), travail qui a abouti au bout de deux heures (!) au résultat suivant :

Héroïne : Anita, jeune étudiante en publicité à Nancy. Elle est passionnée par la publicité, débordante d'imagination, blonde aux cheveux longs.

Situation de départ : elle se réveille et s'apprête à prendre le bus pour se rendre à son école. Nous sommes en hiver.

Elément perturbateur : dans le bus, elle a la surprise d'apercevoir des personnages déambuler, tout droit sortis de l'univers publicitaire (le bonhomme Michelin etc...) !

Péripéties : le nœud du problème se situe au cœur même de son école

Résolution : Anita déjoue certains plans et « sauve » ces mystérieux personnages d'un destin horrible

Des incertitudes, et même des désaccords, ont persisté sur le déroulement exact des péripéties devant aboutir à la résolution finale du scénario. Nous sommes pourtant parvenus à établir *en commun* les premières lignes de ce récit (cf. annexe n°5 – p.68), savante synthèse de propositions individuelles et de corrections apportées par le groupe. Alternant les temps d'écriture individuelle, de synthèse au tableau, et de débats, cet exercice s'est révélé délicat, et très exigeant nerveusement pour tout le monde. Devant ces difficultés, j'ai donc décidé d'improviser en rendant *individuelle* l'écriture de la suite de cette nouvelle, à la grande satisfaction de chacune...

¹⁷ « Récit populaire traditionnel, plus ou moins fabuleux, merveilleux » - *Le Petit Robert*, 1993

J'ai décidé également de placer cet exercice particulier sous le signe du *volontariat*. Celui-ci en effet, non prévu au départ, aurait pu rendre l'activité suivante, fondée sur une écriture individuelle, répétitive aux yeux des jeunes. D'emblée, l'une des jeunes de la classe (Virginie R.) s'est alors déclarée intéressée par la reprise du chantier de cette nouvelle, pour le compte de la classe, avec de surcroît la totale confiance de cette dernière : une occasion inespérée... La classe a donc mandaté « officiellement » Virginie R. pour la réalisation de la fin de cette nouvelle, sur les bases jetées par le groupe. Son travail a été par la suite présenté au groupe, qui a apporté ses modifications. J'ai veillé cependant, à cette occasion, à ce que le travail de Virginie R. ne soit pas dénaturé par la bonne, mais parfois dictatoriale, volonté de la classe. Un peu plus tard, une autre jeune fille, Laure V., m'a remis une deuxième proposition de récit, que j'ai accepté au même titre que tout autre texte bien entendu. Ceci a donc permis aux jeunes d'obtenir une première oeuvre, sur une base commune, une première oeuvre « à choix multiples » intitulée *Drôles de Bonbons !* (cf. annexe n°5 – premier choix p.68-71), à l'élaboration de laquelle elles avaient *toutes* participé. C'était l'essentiel à mes yeux.

7.5- Ecriture de nouvelles individuelles : une exploitation de l'alternance

Février 2001 : en entamant avec les jeunes la dixième séance d'atelier, nous abordions là certainement le cœur du projet. L'écriture devenait exclusivement individuelle : chacune, éclairée par ses premières expériences d'atelier, allait pouvoir enfin se plonger dans la création de *sa* nouvelle fantastique... Je leur ai donc proposé de rédiger une nouvelle respectant les consignes suivantes :

Héroïne : l'auteur

Situation de départ : une journée de stage « ordinaire »

Elément perturbateur : un événement étrange, inhabituel, inquiétant nous plonge dans un univers fantastique...

Péripéties et résolution finale : libres

Volontairement, aucune indication sur la longueur de cette nouvelle ne leur a été donnée. L'écriture s'est effectuée en trois ateliers (jusqu'en avril 2001) entrecoupés de périodes d'alternance que certaines ont mises à profit pour parfaire leurs travaux, et se faire lire dans leurs familles, ou par leurs maîtres de stage pour cinq d'entre elles !

Seule Virginie R., à qui le groupe avait confié la rédaction de la nouvelle *Drôles de Bonbons !*, et qui souhaitait se consacrer entièrement à cette tâche, n'a pas participé à cet exercice d'écriture. Ces ateliers particuliers ont donc produit seize nouvelles individuelles (cf. annexe n°6 - p.72-82).

Ainsi, ces séances d'écriture ont permis d'exploiter pleinement cette période d'alternance que constitue le stage. Le choix de ce cadre devait répondre à deux objectifs. Le premier était de rendre plus facile l'approche de cet exercice, en faisant intervenir une situation de stage vécue par le jeune (utilisation du « je »= « moi »). Le deuxième était de pouvoir analyser avec elles la façon dont elles avaient appréhendé le stage dans leurs écrits. Ce dernier exercice a été réalisé en fin d'année scolaire (cf. analyses, p.49).

VIII- Valorisation et présentation des oeuvres

8.1- Lectures croisées

8.1.1- Lectures confidentielles

« J'ai fini, tu veux lire ? » - ce besoin suit naturellement tout processus d'écriture. Souvent, les jeunes ont ainsi fait lire leur production à leur famille, ceci m'ayant été rapporté par des parents d'élèves eux-mêmes. Une élève de troisième technologique est également venue me voir pour me dire qu'elle-même écrivait un roman (!), et qu'elle aurait aimé pouvoir participer à l'atelier : elle avait pu lire en effet les écrits de quelques-unes de ses copines de terminale...

8.1.2- La classe comme premier public

La première valorisation des écrits des jeunes s'est naturellement effectuée au sein du groupe lui-même. Ainsi, chaque fois que je sentais qu'un texte venait d'éclore, à l'air satisfait de son auteur, j'encourageais celui-ci à en donner lecture au groupe. Je constatais souvent à cette occasion combien la lecture de leur propre texte rendait cet exercice plus facile pour les jeunes. De même, nous faisons appel au groupe pour trancher un choix, de mot, de tournure de phrase, devant lequel l'auteur lui-même restait indécis. Ainsi, sans autres stimuli de ma part, le groupe s'est peu à peu transformé en public averti et critique. Les auteurs, confortés par le groupe, étaient alors prêts pour l'étape finale des ateliers : l'ouverture de leurs œuvres au monde... de l'Internet !

8.2- Internet : l'informatique au service de la créativité

8.2.1- Premières approches

En fin d'année scolaire, les ateliers se sont activés principalement autour de la réalisation finale du projet. De mon côté, je venais d'achever la création du site Internet de la Maison Familiale, et je comptais bien inaugurer les pages réservées à la présentation « en ligne » des travaux des jeunes avec une mise en scène originale des écrits issus de l'atelier.

Après débat, l'atelier décida que cette présentation multimédia devait comporter : les aquarelles, les « contes et légendes », la nouvelle commune (*Drôles de Bonbons !*) et les nouvelles individuelles.

Nous avons entamé ce travail en liaison directe avec les séances d'informatique qui autorisaient notamment des périodes durant lesquelles les jeunes pouvaient taper leurs textes. Mais les jeunes ont pu surtout mettre à profit leur apprentissage du logiciel de Pré-A.O. Publisher¹⁸, que nous avons vu ensemble dans le cadre du module S1¹⁹ quelques temps auparavant. Ce logiciel permet notamment

¹⁸ Présentation Assistée par Ordinateur

¹⁹ « Connaissance et pratique des instruments et moyens usuels de communication »

de mêler textes, images et autres photos. Les jeunes ont pu ainsi obtenir assez rapidement des mises en page colorées et illustrées de leurs textes, et ce au sein des ateliers de créécriture. Les illustrations ont été trouvées pour la plupart sur Internet, le principe de ce mode de recherche ayant été également vu auparavant en cours.

8.2.2- *Perfectionnement et mise en œuvre finale*

Pour que les jeunes prennent la mesure exacte des enjeux liés à la création d'un site Internet, en terme d'interactivité notamment, j'avais prévu une séance de perfectionnement à cette pratique dans le cadre de l'atelier. Ainsi, nous avons abordé ensemble les différentes techniques de communication (e-mail, forum), et le fonctionnement d'un site Internet (création des liens, transferts de données, gestion). Suite à ces apports théoriques, les jeunes ont elles-mêmes décidé du *scénario* qui devait gérer les liens que l'utilisateur rencontrerait sur leur site. Ce scénario conditionnait notamment l'existence d'une charte graphique « minimum » dans laquelle devaient s'inscrire les créations individuelles, en fonction des univers particuliers dans lesquels elles allaient être présentées.

La page d'accueil du site de l'atelier représente donc un ciel étoilé dans lequel planent dix-sept astres symbolisant chacune des jeunes, et le lien vers leurs travaux. Deux autres liens permettent d'accéder directement à la nouvelle *Drôles de Bonbons !* d'une part, et à un univers médiéval mettant en scène l'ensemble des « Contes et légendes » d'autre part. La mise en ligne et la sonorisation de ce site, ainsi que son architecture générale (création des liens entre les différentes pages réalisées par les jeunes), ont été réalisées par mes soins, en tenant scrupuleusement compte des indications données par les jeunes. La mise en ligne du site a été effective fin juin 2001, la classe a ainsi pu enfin apprécier l'ensemble du travail qu'elle avait accompli. A cette occasion, qui coïncidait avec la fin de leur cycle de formation à la Maison Familiale, j'ai remis à chaque jeune un CD-rom, en guise d'hommage à leur travail pour moi, et de souvenir pour elles. Celui-ci contenait une version du site accessible « hors ligne », ainsi que des photos de leur classe prises tout au long de l'année.

Le site de l'atelier de créécriture est accessible à tous depuis le site Internet de la Maison Familiale de Hadol²⁰, dans la section intitulée « travaux élèves » ou directement aux adresses suivantes :

Présentation de l'atelier de créécriture :

<http://www.multimania.com/mfrhadol/probepa2.htm>

Site de l'atelier de créécriture :

<http://www.multimania.com/atelcrecriture> (*site sonorisé*)

IX- Bilans et premières pistes

9.1- Une activité appréciée

Une première conclusion « à chaud » s'impose : l'atelier a été apprécié par les jeunes. Mines réjouies, ambiance détendue, travail personnel abondant : il y a des signes qui ne trompent pas. Ceci a d'ailleurs été confirmé par les commentaires apportés lors des bilans de fin de session, ou de celui effectué en fin d'année. Mais comment cet attrait constant pour l'atelier s'explique-t-il ?

Ce succès repose en partie sur le respect du travail de chacune, qui a caractérisé l'atelier. Celui-ci dépendait de moi en partie, par l'attention que j'apportais au rythme de chacune, ou les conseils, corrections et autres encouragements que je prodiguais. Mais le « dépaysement » entraîné par la nature même du projet a contribué également à rendre cet atelier agréable. Ces ateliers en effet, éloignés en apparence de la problématique de l'examen final qui hantait les esprits de chacune, rompaient avec le quotidien des modules habituels et de leurs cohortes de révision. Ils autorisaient également certaines libertés, preuves de la confiance qui s'était établie, comme celle de pouvoir s'isoler pendant certaines

²⁰ <http://www.multimania.com/mfrhadol/>

séances, et d'écrire en musique dans le respect de ses voisins (utilisation d'un baladeur).

Mais le groupe s'est aussi rendu garant de ce bon fonctionnement des ateliers, par le soutien, l'écoute et les encouragements qu'il a su offrir à chaque individu qui le sollicitait. C'est donc avec plaisir que j'ai moi-même encadré cette activité.

9.2- Productions et « contrôles de qualité »

9.2.1- Deux niveaux de lecture

Une autre source de satisfaction pour moi a été de mesurer, en fin d'année, l'étendue de la « récolte » de ces ateliers. Aquarelles, contes, nouvelles, site Internet : la moisson était bonne ! Bien entendu, ces productions sont de qualités diverses. De plus, il convient de dissocier leur aspect purement artistique de leur valeur pédagogique. Ainsi, la mesure du premier point relève en partie du goût de chacun, en matière d'esthétique, de style, d'originalité... L'évaluation du deuxième aspect, pédagogique celui-ci, doit apprécier les efforts accomplis, en prenant en compte le niveau de compétence initiale de chaque « artiste ». C'est bien sûr sous cet angle particulier que j'ai concentré l'essentiel de mes observations et de mes analyses durant les ateliers, afin d'en mesurer les effets didactiques. Face aux jeunes, j'ai pris soin cependant de respecter équitablement ces deux niveaux de lecture du travail effectué, m'enthousiasmant tour à tour pour de belles couleurs ou fronçant les sourcils devant l'orthographe de certains mots !

9.2.2- Appréciation

Eclairé par mon investissement dans la naissance de chacune de ces œuvres, et en tenant compte de mes remarques précédentes, je tire un premier bilan globalement positif du travail fourni par les jeunes. En effet, chacune a « mis la main à la pâte », butant parfois sur des obstacles, continuant sans se décourager. L'existence de cette confrontation avec ses propres difficultés, et de ces tentatives pour les surpasser (ou les contourner !) ont garanti à mes yeux la qualité du travail

fourni. Les productions de l'atelier n'ont pas, volontairement, été notées. Mais celles-ci, à travers l'investissement personnel de chacune, ont alimenté en partie mes appréciations accompagnant les bulletins de notes trimestriels. Il me paraissait important en effet de préserver un lien, aux yeux des jeunes, avec cet outil d'évaluation scolaire « institutionnel » que constitue le bulletin de notes. Plus qu'une incitation menaçante « à bien travailler », ceci permettait aux efforts mesurés d'être reconnus et valorisés par l'association, aux yeux des parents notamment.

9.2.3- Visite guidée

Je vous propose ici ma *lecture critique* de ces travaux, accompagnée de premières analyses pédagogiques. Cette lecture proposera également, en illustration de ce propos, des renvois à un florilège de ces oeuvres présentées en annexe de ce rapport dans leur version la plus sobre, les textes nus, sans leurs « costumes » multimédia...

9.2.3.1- Une valse de couleurs et de mots

Les aquarelles composées par les jeunes m'ont, d'emblée, démontré l'étonnante sensibilité, et la force créatrice dont certaines pouvaient preuve : la « femme ailée » de Patricia H., le « monstre charmant » de Virginie R. m'ont particulièrement marqué (cf. annexe n°3/3 - p.64). D'autres productions m'ont semblé plus basiques au niveau de leur inspiration, dévoilant parfois même une approche du dessin quasiment « enfantine » (annexe n°3/9 - p.65). De plus, si les textes « trônaient » véritablement au centre de certaines de ces peintures (cf. annexe n°3/1 - p.64), d'autres étaient rendus minuscules (cf. annexes n°3/4 et n°3/6 p.64-65), ou rejetés sur un bord de feuille (cf. annexe n°3/8 - p.65). Ceci en disait déjà long, à mon sens, sur le rapport que certaines jeunes entretenaient *jusqu'alors* avec les mots... Il faut remarquer enfin le caractère sombre, triste, et souvent morbide de l'approche du thème fantastique majoritairement choisie par les jeunes (cf. annexes n°3/1, n°3/4, n°3/5 et 3/7 p.64-65).

Ce premier terrain d'analyse m'a donc permis de relever trois pistes d'analyse intéressantes. Sans pouvoir apporter de réponses définitives à ces questions, celles-ci m'aideront toutefois à mesurer par la suite l'atteinte de certains de mes objectifs, par la lecture particulière du travail des jeunes qu'elles proposent :

- *Quelles corrélations pouvais-je relever entre les compétences en dessin mesurées ici, et les compétences en expression écrite mesurées par ailleurs ?*
- *Quel rapport à l'écriture de chacune pouvais-je présumer à travers le positionnement et la place réservée aux mots dans ces aquarelles ?*
- *Comment analyser le caractère morbide relevé dans beaucoup de ces œuvres ?*

9.2.3.2- Histoires de groupe

Drôles de Bonbons ! Cette nouvelle commune (cf. annexe n°5 - p.68-71) se caractérise principalement par l'originalité de son scénario, à choix multiples. On remarquera également, dans le style utilisé comme dans le thème traité, le caractère souvent *naïf* de cette œuvre. On retrouve un tel style dans bon nombre d'écrits individuels, se rapprochant parfois des textes écrits pour la lecture aux enfants, le soir. Manque de maturité ? Rémanences d'un passé encore proche ? On peut penser également au rôle ayant pu être joué par le contexte familial (présence de frères et sœurs), ou par le lieu de stage (dans le secteur petite enfance pour une majorité d'entre elles) au moment de la rédaction du texte.

La rédaction des contes et légendes, traditionnellement colportés de façon orale par essence même, *imposait* quant à elle le recours à ce ton « léger », si particulier. Il n'est donc pas surprenant de constater que les jeunes ont bien « joué le jeu » dans l'ensemble (cf. annexe n°4 - p.66-67). Une exception est toutefois intéressante à relever. Dans le conte intitulé « Rouge terre » (cf. annexe n°4/4 - p.67), Céline L., et particulièrement Ann F., ont préféré utiliser la *dérision*. En effet, elles qui d'ordinaire maniaient plus facilement que d'autres l'écriture et l'abstraction, se sont montrées incapables ici de se conformer au « moule » proposé. Ceci s'explique particulièrement bien pour Ann F. qui, dotée d'un style souvent emphatique, et presque orgueilleux, n'est jamais parvenue à « rester simple » dans ses écrits (cf.

annexe n°6/1 - p.72). Ceci malgré mes multiples recommandations, et celles de mes collègues qui se plaignaient également de ces écrits tortueux, au vocabulaire souvent mal maîtrisé de surcroît. Ainsi, jugeant cet exercice peut-être trop simpliste, il a fallu qu'elle se démarque dans une approche personnalisée (et originale !) du sujet à traiter. Cet exemple a mis d'abord en évidence le besoin de maintenir un statut de « champion », incompatible avec cet exercice qui permettait au contraire un *lissage* des compétences de chacune. Ceci a bien montré également le rôle joué dans ce jeu d'écriture par les leaders de chaque binôme constitué.

9.2.3.3- Des chefs d'œuvre individuels

La réalisation de nouvelles individuelles a représenté pour les jeunes l'aboutissement de tous leurs efforts. Certaines brillent de mille feux et confirment de réels talents d'écriture (cf. annexes n°6/2 - p.74 et n°6/7 - p.81) ou les révèlent (cf. annexes n°6/3 et n°6/4 – p.75-77), d'autres, plus discrètes, ont du mal à traduire l'intensité des efforts qu'elles ont demandés à leurs auteurs (cf. annexe n°6/5 - p.80). Toutes n'ont malheureusement pas pu être réunies en annexe de ce rapport, étant donné le volume total de texte produit (plus de quarante pages dactylographiées), mais toutes sont respectables de mon point de vue en ce qu'elles recèlent comme part d'intimité.

9.2.3.4- Alternance : des précisions sidérantes

Le principal enseignement que j'ai tiré des écrits individuels est lié à leur thème principal, qui peut être résumé ainsi : « une journée de stage pas comme les autres ». En effet, même si j'escomptais de telles conséquences pour cet exercice, j'ai été stupéfait de lire avec quelle précision ces stages étaient décrits dans ces nouvelles. Mieux que dans n'importe quel rapport, la veine littéraire semble ainsi favoriser le transport de multiples détails sur l'environnement du jeune durant cette période de stage : conditions de travail, paysages environnants, objets utilisés... jusqu'au caractère et à la description physique de ses collègues (cf. *passages soulignés* annexes n°6/1 p.72, n°6/4 p.77 et n°6/6 p.80). De plus, ces écrits révèlent de très nombreux passages nous plongeant véritablement dans le « monde intérieur »

de ces jeunes, constituant autant d'indices sur leurs façons de réagir en situation de stage : « je pense être devenue folle... » (cf. *passage souligné* annexe n°6/4 - p.79) - « Durant la pause, je ne dis pas un mot... » (cf. *passage souligné* annexe n°6/7 - p.82). On comprend mieux l'importance de ce phénomène si on établit un lien ici avec la transformation du langage chez l'enfant décrite par VYGOTSKY, théoricien du constructivisme social. Pour lui en effet, de simple outil de communication, le langage devient un « langage intérieur », qui constitue alors le mode de pensée fondamental chez l'enfant...²¹ Toujours sur ce thème, j'ai relevé un passage troublant dans une nouvelle (cf. *passage souligné* annexe n°6/1 p.74).

Par endroit également, le texte nous livre de touchantes « petites habitudes » prises en stage par leur auteur (cf. *passage souligné* annexe n°6/3 - p.76).

Suite à mes observations, j'ai donc abordé avec les jeunes cet aspect de leur travail. Afin de leur faire prendre conscience de la richesse de ces textes, nous sommes revenus ensemble sur l'une de ces nouvelles : « Un étrange cuisinier » de Corinne V. (cf. annexe n°6/3 - p.75-77), que la classe avait particulièrement appréciée lors de sa lecture en atelier. Nous avons donc relevé ensemble ce qui différenciait ce texte d'un rapport de stage, dans sa description notamment. J'ai ensuite proposé aux jeunes d'appliquer cette grille de lecture à leurs propres nouvelles, afin que chacune relève dans son propre texte ces trésors de précision. Faute de temps, je n'ai malheureusement pas pu vérifier, ni exploiter en cours, l'impact de ce dernier exercice.

X- Analyses des résultats, limites et perspectives

10.1- Ma place au sein des ateliers

Mon rôle tout au long de mon activité s'est apparentée à celui du chef d'orchestre. En effet, à travers les différents aspects de cet atelier, il a fallu que j'adopte différentes postures de formation qui rappellent tout à fait ce métier particulier. Ainsi, il fallait perpétuellement organiser des enchaînements permettant

²¹ VYGOTSKY (L.-S.), *Mind in Society*, Harvard University Press, 1978

tour à tour de faire ressortir une cohésion d'ensemble (*unisson*), ou de laisser s'exprimer les talents individuels en les encourageant (*solos*). Cette véritable animation de groupe fait appel à différentes compétences : disponibilité, écoute, adaptation et parfois même improvisation ! Cet exercice nécessite également une bonne dose d'énergie...

La principale difficulté que j'ai rencontrée lors de ces travaux en atelier a été de préserver l'équilibre nécessaire entre les interventions de groupe et individuelles. En effet, mes propres interventions, tout en s'éloignant du mode amphithéâtral, ne devaient pas dériver vers le « cas par cas ». De même, le fonctionnement de ces ateliers encourageait souvent les prises de positions par le groupe lui-même. Mais, sans contrôle de ma part, ces positions communes risquaient de devenir rapidement *dictatoriales* aux yeux des individus les plus discrets du groupe.

10.2- Atteinte des objectifs visés

10.2.1- Outils d'analyse

En dehors du questionnaire ayant servi à ma pré-enquête, les outils dont j'ai disposé pour mon analyse ont été principalement constitués de relevés d'observations engrangés tout au long de l'activité. Un autre support de mon analyse, tout aussi essentiel, était bien entendu constitué par les productions des jeunes elles-mêmes. De plus, de nombreuses précisions, très utiles pour mon analyse, m'ont été rapportées de façon orale : témoignages spontanés de jeunes, de parents, débats en groupe entiers ou entretiens individuels provoqués pour éclairer un point particulier.

10.2.2- Objectif 1 : des compétences valorisées

L'atteinte de cet objectif ne fait aucun doute dans mon esprit ! Cette auto-satisfaction, frisant parfois l'orgueil, je l'ai justement rencontrée maintes fois chez les jeunes, au détour d'un atelier. De plus, la variété des activités a réellement permis à divers talents de s'exprimer, dans divers domaines. Le regard porté alors sur chacune pouvait dès lors changer, le mien y compris... Il suffit de contempler par

exemple la peinture de Patricia H. (cf. annexe n°3/2 - p.64), qui éprouve « habituellement » de grandes difficultés à écrire. Plus que le retour sur les différents aspects de mon projet liés à cet objectif, je vous livre ici une anecdote qui résume à bien, à mes yeux, l'essence de ce succès :

Habi S. est une jeune fille qui éprouve d'énormes difficultés en expression. La classe le sait et l'entoure de sa compassion... Ayant remarqué les efforts énormes fournis par cette jeune fille dans la rédaction d'un texte, et après m'être assuré auprès d'elle de sa qualité, je l'encourage à voix haute, devant la classe, à en donner lecture...Frissonnement, murmures, chacune s'apprête à larmoyer devant ses difficultés. Habî S. accepte, forçant déjà mon admiration. Son texte est beau, sa lecture plus claire qu'à l'ordinaire. Silence dans la classe. Rompu par un cinglant « Fais-voir ! ». Virginie R., une tête de classe en expression, s'était retournée, surprise. Et elle voulait relire le texte d'Habi. Pour moi, c'était gagné.

10.2.3- Objectif 2 : des plaisirs individuels

Contre certaines de mes attentes, l'atteinte de cet objectif a semblé tout à fait indépendant de celui décrit plus haut. En effet, le fait d'aimer écrire n'a pas toujours été lié pour les jeunes au besoin de reconnaissance. Ainsi, certaines jubilaient sur leur texte « dans leur coin », ne voyant pas l'intérêt de présenter leur texte aux autres... Cette remarque stigmatise le caractère profondément individuel de l'acte d'écriture. Le plaisir que l'on retire de l'écriture semble donc répondre à cette même logique, celui-ci ne pouvant, ni ne devant, être partagé. Le reste est une affaire de goût...

Mais, à travers ces ateliers, j'ai surtout tenté de sensibiliser les jeunes à la beauté, à la portée des mots. En ce sens, je pense avoir atteint en partie mon objectif. J'ai constaté en effet que de réels efforts étaient faits dans le choix de mots, dans le cadre des séances « d'échauffement », puis plus tard lors de la réalisation des nouvelles. Se demander toujours si c'est le bon mot, le meilleur mot. L'acquisition de ce réflexe a fait reculer chez certaines l'utilisation de mots « creux » ou vides de sens. Le plaisir d'écrire s'est donc développé, selon moi, parallèlement à un enrichissement du vocabulaire utilisé dans les textes. Toujours selon mes

observations, cet enrichissement n'était que peu souvent lié à l'acquisition de nouveaux mots, mais était souvent conditionné par le recours, jusqu'alors inusité, à la diversité de son propre lexique...

10.2.4- Objectif 3 : des progrès difficiles à mesurer

C'est certainement l'atteinte de cet objectif qui m'a posé le plus de difficultés, tant au niveau de l'investissement personnel qu'il m'a demandé que de la mesure des progressions individuelles qu'il nécessitait.

En premier lieu, le fait que les œuvres finalement obtenues ne comportent, *a priori*, plus de fautes laisse déjà imaginer la somme des rectifications qu'il a fallu apporter à ces textes, avant de pouvoir présenter un tel résultat. Au terme de mes observations, j'ai pu relever plusieurs types de recours à ces corrections. Une fois les fautes pointées, par mes soins le plus souvent, le premier recours, et celui que j'essayais de limiter au maximum, était naturellement de m'appeler à la rescousse. Le deuxième, moins fréquent, était le recours par la jeune elle-même à des documents susceptibles de l'aider (dictionnaire le plus souvent). Le troisième enfin, pratiqué déjà par quelques binômes et que j'encourageais, était de solliciter l'aide de ses collègues d'atelier.

Cette entraide passait avant tout par l'acceptation, par l'auteur, de la lecture du texte par autrui. Il entraînait également un contrat « moral » qui consistait pour le lecteur à respecter l'auteur du texte, dans sa façon de présenter les éventuelles fautes. Il est certain que des progrès ont été réalisés en ce domaine, dans le sens d'une « acceptation » de ses difficultés (en en parlant avec sa voisine), et de leur prise en charge. Il reste cependant que, trop souvent encore, les jeunes ont eu tendance à « laisser filer » les fautes, comptant bien sur moi et personne d'autre, au final, pour les corriger.

Mon rôle dans le développement des compétences en expression écrite a donc été déterminant, en mettant en avant les nécessaires *médiations* qui devaient

conditionner ce développement. Mais, et c'est ce qui ressortait de l'expérience, je restais aux yeux des élèves le principal *médiateur cognitif*, garant de leur apprentissage. En effet, tout en se démarquant du constructivisme individuel, et de la psychologie génétique de Jean PIAGET²², les théoriciens du constructivisme social, comme VYGOTSKY²³, ont mis en évidence l'importance de cette relation au médiateur. Reuven FEUERSTEIN a par la suite émis des propositions pour améliorer cette médiation essentielle²⁴. C'est à travers cette relation à autrui que se transmettraient notamment le sens et la signification d'un apprentissage, permettant ensuite à l'apprenant de mieux se structurer.

Un autre enseignement de cette théorie de la médiation cognitive est qu'il est important pour le médiateur de bien mesurer l'état actuel du développement d'un jeune avant d'envisager quels enseignements lui proposer. Or, concernant la mesure des progrès effectués ou restant à effectuer par les jeunes, il m'est très difficile aujourd'hui encore de trancher cette question, faute d'avoir mis en place un outil satisfaisant pour les mesurer *finement*. Je pense notamment à des évaluations individuelles, portant sur des points précis, qui auraient pu être mises en place *avant et après* ces ateliers. Mais, celles-ci n'auraient-elles pas en partie dénaturé mon projet aux yeux des jeunes ? Je me bornerai donc à vous confier mon impression générale, qui est positive. On peut raisonnablement avancer en effet que la pratique de l'écriture, de surcroît dans un tel cadre pédagogique, ne peut être que bénéfique. Les ponts établis entre les ateliers et les séances de cours d'expression ayant, en particulier, bien fonctionné. Mais, pour moi, la question reste cependant en suspens.

10.2.5- Un résultat inattendu

J'ai pu observer, à travers les productions obtenues, qu'un objectif inattendu semblait avoir été atteint. En effet, la teneur souvent morbide, des aquarelles surtout, mais également de certains textes, m'avait conduit à m'interroger. Etait-ce lié simplement au thème fantastique ? Ou fallait-il en attribuer une nouvelle fois la cause

²² PIAGET (J.), *Psychologie et pédagogie*, Médiations, 1969

²³ VYGOTSKY (L.-S.), *Mind in Society*, Harvard University Press, 1978

²⁴ FEUERSTEIN (R.), *Apprendre à penser*, Eshel, 1989

à la télévision ? Je pense aujourd'hui que ces productions ont pu servir d'exutoire. Elles auraient donc permis, à la plupart de ces jeunes, de livrer une partie du drame qu'elles avaient connu l'année précédente. Ce constat me semble plus évident si je considère en particulier le dessin de Francine M., qui devait en plus supporter le récent décès de sa mère (cf. annexe n°3/7 - p.65). Art-thérapie ? On utilise ce terme pour désigner cette « utilisation des arts plastiques dans un objectif psychothérapeutique ou ré-éducatif »²⁵. Jean-Pierre KLEIN explique ce processus de la façon suivante :

« ces mises en formes imaginaires de soi-même...provoquent peu à peu la transformation du sujet créateur... lui indiquent un sens...partent de ses douleurs et de ses violences, de ses folies, de ses joies aussi, de toutes ses intensités, de ses idéaux comme de ses forces obscures, pour en faire le matériau d'un cheminement personnel »²⁶

10.3- Une activité inscrite dans la vie de la Maison

Une autre réussite de cet atelier a résidé selon moi dans son intégration à la vie de l'association. Ceci par le biais de l'interdisciplinarité, sur laquelle il était basé en partie, mais également par sa participation à l'inauguration du site Internet de la Maison Familiale. En effet, et au-delà de l'aspect « promotionnel » de cette opération, la participation de l'atelier à une partie de la création de ce site, a permis aux jeunes de tester « en avant première » certaines de ses possibilités. Je les ai notamment sensibilisées, à cette occasion, à la possibilité qui leur est offerte, à l'avenir, de nous envoyer des e-mail : pour nous tenir informés de leur futur parcours professionnel, ou renouer le contact avec d'anciennes camarades.

10.4- Vers une intervention de « vrais » artistes

Afin d'ouvrir encore l'atelier au regard extérieur, j'avais pris contact avec différents écrivains lors de la manifestation organisée chaque année sur la place Stanislas à Nancy, «Les livres sur la Place ». Gilles LAPORTE²⁷ et Jean-Claude TERNARD²⁸ m'avaient par exemple proposé leur concours, sur la base de projets

²⁵ Définition, in *Dictionnaire de Psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent*, PUF

²⁶ KLEIN (J.-P.), *L'Art-thérapie*, P.U.F., Coll. « Que sais-je ? »

²⁷ LAPORTE (G.), *Le Verre de moisson*, Ed. Eska, 1999

²⁸ TERNARD (J.-C.), *Et alors ?*, impr. St-Jacques, 2000

construits que je devais leur transmettre. Mais, me rendant rapidement compte de l'ampleur déjà prise par mon projet et ne souhaitant pas le complexifier davantage, j'ai décidé de ne pas me disperser et de ne pas faire intervenir ces écrivains.

Par contre, je souhaitais au moins profiter de la présence, chaque hiver, du Festival du film fantastique à Gérardmer : Fantastic'Arts. Mais il m'est apparu, renseignements pris, que rien de particulier n'était prévu lors de ce Festival pour promouvoir ou expliquer le fantastique auprès des jeunes... en dehors de la projection, payante, de films. Impossible notamment de rencontrer des professionnels, comédiens ou metteurs en scène. Déception. Une séance de dédicace était cependant organisée dans une librairie de la ville, un samedi matin, par l'auteur d'un roman fantastique : Nadia HARLEY²⁹. Après publicité de ma part, deux jeunes s'y sont rendues et ont rencontré cet écrivain. Cette rencontre leur a permis d'échanger des idées sur la nature de notre atelier, et de son inscription dans le thème fantastique en particulier. Le roman de cet auteur a ensuite circulé dans la classe, pour laquelle il était dédié. C'est la seule rencontre que j'ai pu établir avec des professionnels de l'écriture. Mais au regard de cette mince expérience, il est certain que c'est une piste que je développerai davantage dans de futurs projets.

10.5- Elargir le recours au sens créatif

Le principal enseignement de mon action a résidé, selon moi, dans sa démonstration de l'intérêt que pouvait constituer en pédagogie le recours aux arts plastiques et au sens artistique en général. J'ai pu vérifier, en effet, combien cet appel à la créativité de l'apprenant était porteur de nombreux atouts. En dehors des vertus apaisantes, épanouissantes, et parfois même psychothérapeutiques de ces pratiques artistiques, il est apparu également à travers mes analyses qu'elles pouvaient constituer un véritable vecteur d'apprentissage. En effet, pour qui se joue des détours, des images et autres métaphores, l'œuvre artistique fournit de réelles informations sur l'apprenant, y compris sur des aspects professionnels, comme l'a également montré cette étude. L'enseignement professionnel pourrait donc, selon moi, tirer de larges

²⁹ HARLEY (N.), *Les rivages de la folie*, Oberlin, 2000

bénéfices de ce recours à la créativité, au même titre que tout autre enseignement. C'est une piste de recherche, en tout cas, que je livre ici.

Conclusion

Du plaisir à participer à ces ateliers, au plaisir d'écrire tout court, il n'y avait qu'un pas que les jeunes ont semble-t-il majoritairement franchi. Mais qu'elles aient aimé ou non, toutes ont goûté aux mots, et à cette jubilation de la *création* et du cisèlement de *son* texte. Moi-même, j'ai pu apprécier le travail au sein de ces ateliers, ainsi que la bonne ambiance qui y régnait. Cette expérience a renforcé mon idée selon laquelle l'aménagement d'espaces, et de temps, favorisant l'épanouissement et « l'explosion » de la créativité des jeunes, permettait d'exploiter cette richesse au sein même des processus d'apprentissage. Ceci m'a semblé vrai en tout cas en expression écrite, à travers les productions mises en valeur dans ces ateliers, et leur exploitation étonnante de la période d'alternance notamment. De plus, la forme même du travail en atelier a entraîné l'apparition de médiations particulières, entre jeunes notamment, mais également vis à vis du formateur, véritable chef d'orchestre de l'activité. Ainsi,

concernant le développement des compétences en expression écrite, il est apparu que le rôle de l'animateur de ces ateliers restait fondamental, dans le repérage et l'évaluation des difficultés individuelles, ainsi que dans le choix du type de soutien proposé. Un vieux principe finalement, qu'il convient de se rappeler, au moment où fleurissent sur Internet différentes formes de cyber-apprentissages...

Bibliographie

Les références qui suivent, intégrées pour la plupart dans mon développement, m'ont éclairé à divers moments de la *réalisation* de mon projet et de son *analyse* :

ALBERT (J.-P.), « Ecritures domestiques » in D. Fabre (dir.), *Ecritures Ordinaires*, Pol/Centre Georges-Pompidou, 1993

BARRE (M.), Célestin Freinet, un éducateur pour notre temps, PEMF, coll. « Ressources pédagogiques », 1996

DOLLE (J.-M.), *Pour comprendre Jean Piaget*, Privat, 1991

FEUERSTEIN (R.), *Apprendre à penser*, Eshel, 1989

FREINET (C.), *La formation de l'enfance et de la jeunesse*, PEMF, Bibl. de l'école moderne, 1960

KERAVEN (J.), « Derrière l'élève, un sujet singulier », in *Les Cahiers Pédagogiques*, n°363, 1998

KLEIN (J.-P.), *L'Art-thérapie*, P.U.F., Coll. « Que sais-je »

PENLOUP (M.-C.), « Et pourtant ils écrivent », in *Sciences Humaines*, n°109, 2000

PIAGET (J.), *Psychologie et pédagogie*, Médiations, 1969

PIAGET (J.), « Les stades du développement intellectuel de l'enfant et de l'adolescent », in *Problèmes de psychologie génétique*, Médiations, 1972

ROCHE (A.), « Ecrire en « je » à l'université », in *Les Cahiers pédagogiques*, n°363, 1998

VYGOTSKY (L.-S.), *Mind in Society*, Harvard University Press, 1978

WAYSAND (E.), « Reuven Feuerstein, Programme d'Enrichissement Instrumental », in *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Nathan, 1994

En illustration de mes propos, j'ai également utilisé les références suivantes :

Dictionnaire de Psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent, PUF

Illustration et texte anonymes, « Une côte de Mythes et de légendes », in *100 plages, criques et abers de Bretagne*, Guide Hachette, 2001

« Arts plastiques en formation alternée », *Session à thème de la formation pédagogique 2^{ème} année*, C.N.P. de CHAINGY

NICCOL (A.) réal., film *Bienvenue à Gattaca*, 1997

HARLEY (N.), *Les rivages de la folie*, Oberlin, 2000

LAPORTE (G.), *Le Verre de moisson*, Ed. Eska, 1999

PENNAC (D.), *Comme un Roman*, Ed. Gallimard (folio), 1995

TERNARD (J.-C.), *Et alors ?*, impr. St-Jacques, 2000

YOTSUYA (R.), Dix haïkistes et leurs œuvres, in *Histoire du Haïku*,
<http://www.big.or.jp/~loupe/links/fhisto/fhisinx.shtml>

Annexes

N°1 – Questionnaire de pré-enquête – juin 2000.....	60
N°2 – Liste des travaux effectués.....	63
N°3 – Sélection d'aquarelles.....	64
N°4 – Sélection de légendes sur l'origine d'un lieu-dit.....	66
N°5 – <i>Drôles de Bonbons !</i> La nouvelle commune.....	68
N°6 – Sélection de nouvelles individuelles.....	72

Exemplaire remis en juin 2000

Annexe n°1

Questionnaire

« Mon rapport avec l'écriture et les écrits »

Je vous remercie de bien vouloir consacrer quelques instants au renseignement de ce questionnaire, qui servira de base à une étude portant sur le thème de l'écriture.

Question 1

j'aime lire je n'aime pas lire ni l'un ni l'autre

Question 2

Il m'arrive de lire des magazines : jamais de temps en temps
régulièrement tous les jours

Il m'arrive de lire un roman : jamais de temps en temps
régulièrement tous les jours

Question 3

Dans la vie de tous les jours, je lis plutôt :

par obligation

pour m'informer

pour me détendre

Question 4

j'aime qu'on me lise

je n'aime pas trop

j'ai horreur qu'on me lise

Question 5

Dans quel contexte est-ce que j'écris le plus ?

chez moi

sur mon lieu de stage

en vacances

à l'école (hors cours)

Question 6

« L'écriture est un art » : je suis d'accord

je ne suis pas d'accord

Question 7

Il m'est déjà arrivé d'écrire de façon « artistique » : oui non

Question 8

Il m'arrive d'être émue par un texte :

jamais

souvent

de temps en temps

Il m'arrive d'être émue par un mot :

jamais

souvent

de temps en temps

Question 9

J'ai des mots préférés :

oui

non

Question 10

J'aime la poésie :

oui

non

Question 11

J'ai un genre littéraire préféré :

oui

non

Si oui, lequel ?

.....

Question 12

Je dirais plutôt que :

j'aime écrire

je n'aime pas écrire

ça ne me dérange pas d'écrire

j'ai horreur d'écrire

j'adore écrire

Question 13

J'écris des cartes postales :

jamais une fois par an environ régulièrement très souvent

Question 14

En salle de classe,

j'ai du mal à suivre le rythme de la prise de notes
je n'ai pas de problème pour prendre le cours
je suis toujours en avance sur les autres

Question 15

Je dirais plutôt :

que j'écris « comme un cochon » mais que ce n'est pas un souci pour moi
que j'ai une belle écriture
que j'ai une écriture « normale »
que j'ai honte de mon écriture

Question 16

Je dirais plutôt que :

je fais énormément de fautes d'orthographe
je fais quelques fautes
je ne fais pas beaucoup de fautes
je n'ai pas de problèmes d'orthographe

Question 17

je n'aime pas faire des fautes d'orthographe
ça ne me gêne pas de faire des fautes
j'ai horreur de faire des fautes

Question 18

La peur de faire des fautes me bloque pour écrire : souvent jamais de temps en temps

Question 19

La peur de me tromper de mot me bloque pour écrire : souvent jamais de temps en temps

Question 20

j'ai déjà ressenti l'angoisse de la page blanche
je n'ai jamais ressenti une telle angoisse

Question 21

- Je suis l'auteur d'un « journal intime » : oui non
- Je compose des poèmes : : souvent jamais de temps en temps
- J'ai déjà essayé d'écrire un roman, une nouvelle : : oui non
- Je pratique régulièrement d'autres formes d'écriture : : oui non
- Si oui, lesquelles ?

Annexe n°2**Liste des travaux effectués par les jeunes**

Ces travaux sont exposés sur Internet à l'adresse suivante :

<http://www.multimania.com/atelcrecriture> ou depuis le site de l'établissement

Aquarelles

17 aquarelles individuelles, sans titres.....sélection p.64-65

Contes et légendes, sur l'origine de lieux dits

La Chaudeau – Carmen LECOMTE et Laure VASSON

La Roche des Fées – Delphine DUC et Francine MASSON.....p.67

La Goutte – Laëtitia MOREL et Frédérique ARNOULD

La Louvière – Patricia HERMAN et Noémie CLEVER.....p.66

Le Voile de la Mariée – Stéphanie COLTAT et Corinne VAGNEY

La Dame de la Plage – Sylvia NOUAMA et Habi SOW

Le Poirier d'Or – Murielle KIEBER et Virginie HEBRARD.....p.66

Rouge Terre – Ann FAILLON et Céline LALEVEE.....p.67

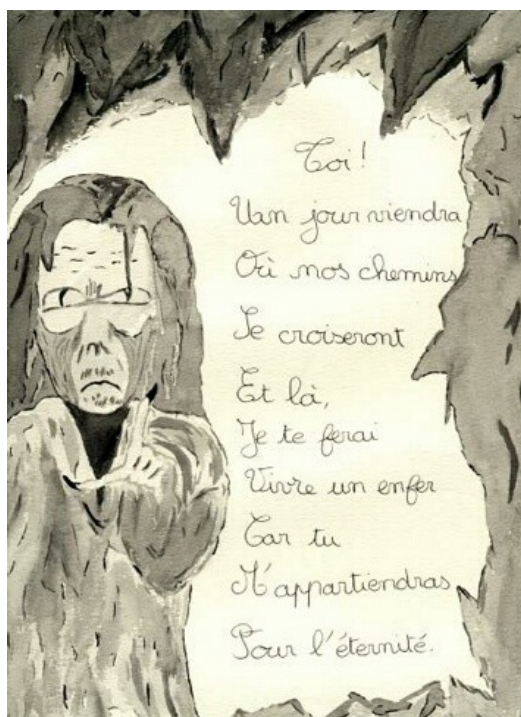
Nouvelle commune

Drôles de bonbons !.....version 1 p.68

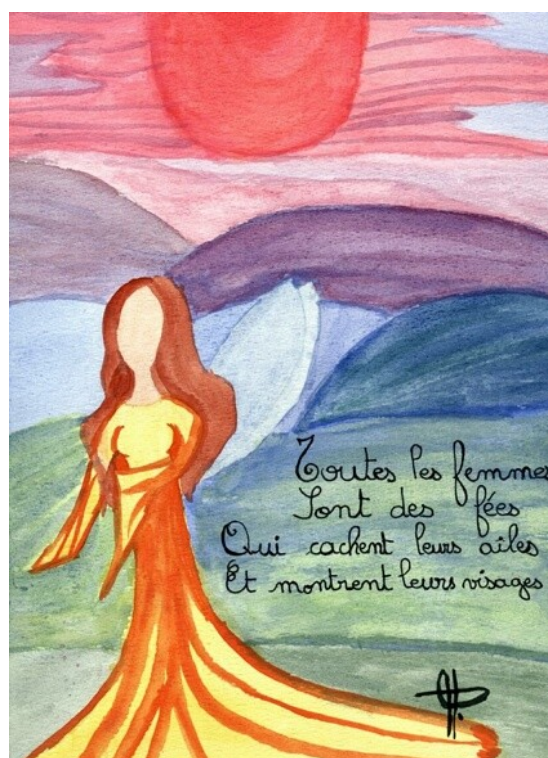
Nouvelles individuelles

La fin de l'éclipse pour Louna – Ann FAILLON.....	p.72
Découverte à la Maison de Retraite – Carmen LECOMTE	
L'enfant démoniaque – Céline LALEVEE.....	p.74
Etrange cuisinier – Corinne VAGNEY.....	p.75
La révélation d'un don peu ordinaire – Delphine DUC	
Les pensées de Laury – Francine MASSON.....	p.77
Une maison bien étrange – Frédérique ARNOULD	
Un sacré coup de vieux... - Habi SOW.....	p.80
Le bonhomme de neige – Laëtitia MOREL.....	p.80
Noël surprise – Laure VASSON	
Envol à la crèche – Murielle KIEBER	
Une fillette très étrange – Noémie CLEVER	
La vision du train – Patricia HERMAN	
Une aide à la toilette un peu étrange... - Stéphanie COLTAT	
Le mystère de Madame Clémence – Sylvia NOUAMA.....	p.81
Tête de Lutin – Virginie HEBRARD	

Annexe n°3



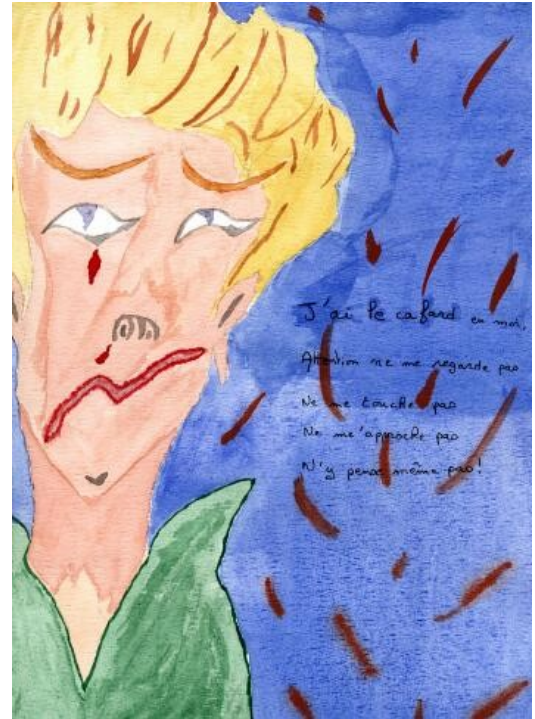
n°3/1 – Corinne VAGNEY



n°3/2 – Patricia HERMAN



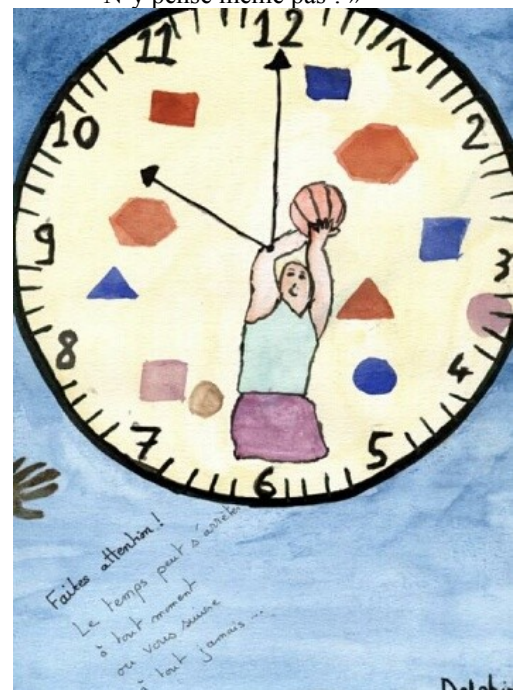
n° 3/3 – Virginie RICHARD



n°3/4 – Laëtitia MOREL
 « J'ai le cafard en moi
 Attention ne me regarde pas
 Ne me touche pas
 N'y pense même pas ! »



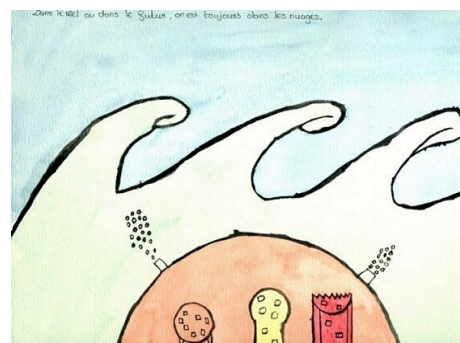
n°3/5 – Carmen LECOMTE



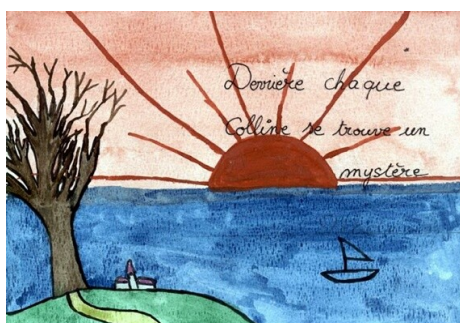
n°3/6 – Delphine DUC



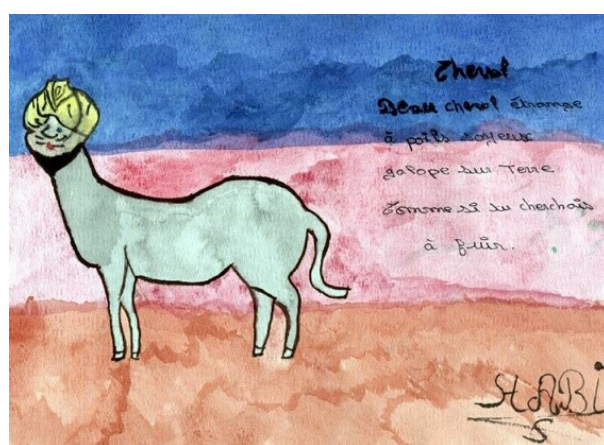
n°3/7 – Francine MASSON



n°3/8 – Laure VASSON



n°3/9 – Frédérique ARNOULD



n°3/10 – Habi SOW

Annexe n°4

n°4/1 - La Louvière - Patricia HERMAN et Noémie CLEVER

Il y a très longtemps, dans une grande forêt, vivait une famille composée de deux enfants et de leurs parents.

Les enfants s'appelaient Jeanne et Michel. Ils vivaient heureux dans leur forêt.

Un jour, alors qu'ils s'y promenaient, ils découvrirent une caverne, qui les mena dans une grotte dans laquelle se trouvait une mare, d'une légère brillance bleutée. Mais celle-ci était habitée par des loups... Ces derniers se désaltéraient dans cette mare, puis ils se couchaient tout autour.

Au bout de quelques minutes d'observation de la part des enfants, ces derniers voulurent partir, quand un loup vint vers eux.

"- Allons-y, Pa et Man nous attendent"

Michel répondit :

" - Viens on emmène ce louveteau"

Jeanne répliqua :

""- Non , c'est l'enfant de cette louve!"

Michel n'écoutait pas sa sœur et était déjà en route pour la maisonnette. Il avait pris le petit loup et l'avait mis dans son sac. Rentrés chez eux, les parents découvrirent ce petit, ils décidèrent de garder ce loup.

Depuis ce jour, on dit qu'à cette même époque de l'année, une louve hurle à la mort près de cette grotte, au lieu-dit "La Louvière"...

n°4/2 - Le Poirier d'Or - Murielle KIEBER et Virginie HEBRARD

Il y a très longtemps, une histoire a commencé au fond d'une forêt. Une petite clairière détachait sur l'horizon un poirier. Mais pas n'importe quel poirier ! Les personnes de son royaume se demandaient pourquoi le prince Alfred allait cueillir des poires tous les jours à l'aube. Un matin de printemps, le prince Alfred se leva de bonne heure pour partir comme chaque matin cueillir des poires et déposer sa richesse récoltée le jour précédent. Il quitta son royaume lorsque survint son valet, jaloux de sa richesse, qui l'avait suivi. Arrivé dans la forêt, le prince cueillit les poires et y déposa son trésor. Le valet, caché derrière une diversité d'arbres, l'espionnait en silence. Dès que le prince fut parti, le valet (Zébulon) courut vers le poirier, essaya de le soulever, mais à ce moment même, un vent se mit à souffler, d'une force incroyable, telle que Zébulon fut emporté jusqu'au fond de la forêt. Pourquoi ce vent si fort et glacial ? L'histoire de ce poirier magique est comme qui dirait... héréditaire ! C'est le grand-père du prince qui lui donna un pouvoir avant de mourir pour ne pas que le prince Alfred fasse la même erreur que lui. C'est pourquoi dès qu'une personne, autre que le prince Alfred, veut approcher le poirier, il y a un vent si fort et si glacial qui souffle. C'est la force de son grand-père qui protège le royaume du prince. Depuis ce jour, on appelle cet endroit le Poirier d'Or.

n°4/3 - La Roche des Fées - Delphine DUC et Francine MASSON

Il y a bien longtemps, au fin fond de la forêt se trouvait un immense rocher.

Un jour, alors que le soleil brillait, trois jeunes filles, qui avaient toutes de magnifiques cheveux, décidèrent d'aller se promener. Enfin arrivées en haut du Rocher, elles décidèrent de se reposer quand tout à coup leur apparut une sorcière sur un cheval noir. Elles furent

d'abord très effrayées et tentèrent de s'enfuir mais la sorcière parvint à les convaincre de rester. Elle leur demanda de prendre les ciseaux et de se couper leurs cheveux. Les jeunes filles tentèrent de s'échapper à nouveau, elles furent retenues par les paroles de la sorcière qui leur disait qu'elles seraient récompensées de leur acte si elles revenaient l'année suivante. Seules deux des filles acceptèrent de couper leurs cheveux, par curiosité envers leur future récompense. La troisième fille qui avait refusé mourut dans l'année d'une maladie que personne ne connaissait mais qui la fit souffrir terriblement. Enfin, le jour de la deuxième rencontre arriva ... Les deux autres filles montèrent de nouveau sur le rocher. La sorcière était là. Après quelques gestes de la sorcière, les filles retrouvèrent miraculeusement leur magnifique chevelure. La sorcière leur dit que grâce à leur chevelure, elle avait pu guérir le maître des sorcières et que pour leur acte, elles seraient à partir de ce jour des filles munies du pouvoir des fées...

n°4/4 - Rouge terre - Ann FAILLON - Céline LALEVEE

Autrefois, aux environs d'un plan d'eau de Hadol était dressé un campement de non-conformistes, voire même de nudistes !

Cependant, à la tombée de la nuit, une veille femme mit au monde le premier enfant de cette terre. A la surprise de tous... ce bébé était rouge ! Si rouge qu'on le surnomma le petit chaperon rouge ! Celui-ci devint le créateur d'une nouvelle civilisation, des centaines de naissances suivirent ce petit chaperon rouge. Vous connaissez certainement la tribu des Peaux Rouges ? Et bien, en voici son origine ! Malgré tout, ils ont fui cette terre... mais rappelez-vous que cette histoire a vu le jour à Hadol !

Annexe n°5

Drôles de bonbons !

La classe - sur une idée originale de... la classe !

Nancy- Une ville d'art accueillante mais déserte et encore endormie ce matin là. Un radio-réveil fait pourtant tout son possible pour rompre ce calme. Le mien ! Malgré cela la bonne humeur m'envahit à la simple écoute des premières paroles fredonnées par mon radio-réveil...

" Le soleil vient de se lever, encore une belle journée..."

A suivre...

Première suite possible, par la classe avec le concours particulier de Virginia RICHARD :

D'une vive frappe sur le réveil, je l'éteins brusquement. **"Oh non déjà !"** Comme d'habitude, je referme les yeux cinq minutes, puis je me lève d'un coup sec.

Direction la salle de bain pour un petit moment de détente dans mon bain. Finalement le temps a passé si vite que j'ai juste le temps de prendre un café et d'enfiler mon manteau pour aller à la fac. Déjà 6 mois que je sacrifie à ce rituel dans le but que soient enfin reconnus, un jour, mes talents de publicitaire...

8h15, je suis dans le bus, il est englouti de monde. Je repose ma tête contre la vitre et réfléchis à de nouvelles idées pour mon prochain compte-rendu mensuel. **OH Le FLASH !!!!** J'imagine un groupe de bonhommes en chocolat multicolores qui fondent dans la bouche et pas dans la main. Mais oui, c'est ça l'idée du siècle, je sursaute d'un trait et empoigne mon sac pour y tirer mon calepin pense-bête.

8h36, le bus me dépose à mon arrêt habituel, le vent souffle, mes cheveux longs flottent dans l'air, ma coiffure ne ressemble plus à rien. En plus de cela, il fait froid et gris. Je me presse pour arriver dans mon amphi quand soudain, devant mes yeux.... je vois débarquer de nulle part des petites boules de toutes les couleurs, marcher devant moi et, de vive voix, l'une d'entre elles me regarde et s'exclame : **"Non mais vous y croyez vous ? 20 centimes la pièce !"** Non, je me frotte les yeux durant quelques secondes, puis me rends à l'évidence. Je ne dois pas être parfaitement éveillée. De plus, avec mes longs cheveux dans les yeux, j'ai dû mal voir...

8h56, j'arrive à l'université. L'image de l'établissement me donne froid dans le dos, comme s'il n'y avait personne à l'intérieur, comme si tout le monde avait déserté face à une malédiction...

Je pousse la grosse porte d'entrée, un grincement me fait sursauter, OUF ! Ce n'est que la porte. Rien, pas un bruit, une parole ni même un pas. Je monte à l'étage en empruntant les escaliers, je me poste devant la porte de l'amphi, et, personne !

Non, il ne faut pas paniquer, ce doit être juste une grève dont je n'étais pas informée. Je reviens sur mes pas quand soudainement quelques sons perceptibles faiblement me parviennent. Je perçois deux voix d'hommes qui haussent le ton. Je m'approche doucement, longe un grand couloir puis me poste à quelques centimètres du petit bureau des archives où les voix persistent et insistent. La porte est à moitié ouverte, j'entrevois mon directeur et mon professeur de publicité. J'entends :

"Non, il faut absolument arrêter ce désastre."

"C'est impossible, la mafia de la société Publicita a été prévenue et nous rend visite demain vers 10h15."

"Pourquoi, que nous veulent-ils ?"

"A ton avis, nos prototypes !"

Je tremble, la sueur envahit mon front, je reste comme pétrifiée, bloquée sur place. Je les entends qui s'éloignent de moi. Je ne sais plus quoi faire, j'attends qu'ils quittent l'enceinte de l'établissement pour me faufiler dans les bureaux administratifs lorsque je perçois une douce voix :

"Ne t'en fais pas, tout va s'arranger, personne ne nous fera de mal, nous continuerons d'exister."

J'essaie de relativiser, de me rassurer, mais que sont ces choses ?

Je réfléchis calmement, quand brusquement un cri surgit des profondeurs de l'établissement. Un cri de souffrance mêlé de mépris et de résistance.

Prise de panique je me dirige vers le lieu d'où semble provenir cet appel au secours. Il me guide dans un long couloir froid et obscur, puis au fil de mes pas, j'aperçois de la lumière devenant de plus en plus vive et attrayante.

OH ! Je réalise qu'au fur et à mesure que je me rapproche de ce cri mystérieux, je me retrouve finalement sous terre. L'aspect de cet endroit me fait réellement penser à d'anciennes galeries que les gens empruntaient pour fuir durant la guerre.

Je continue à progresser sur cette voie, en entendant au dessus de moi les bruits de la ville. Je désespère, commence à croire que ce tunnel est sans issue et qu'il me faut désormais retourner sur mes pas. Mais non, il faut persister et aller jusqu'au bout pour connaître la vérité et, peut-être éviter un chaos ?

DRING !!! HA ! je sursaute, mon cœur bat la chamade, impossible de faire demi-tour, je cours aussi vite que me le permet ma force physique quand soudain, je me heurte à quelque chose de creux, qui résonne.

Je tâte le mur, je me sens perdue, sans espoir, mais d'un coup de main perplexe, je ressens une forme de poignée de porte, **OH**, je tourne la poignée et pousse cette dernière avec frayeur sans avoir la moindre vision de ce qui se trouve de l'autre côté, dois-je le faire ou non ?

"Est-ce raisonnable ?"

Et, inconsciemment :

"Pourquoi tant d'efforts si je m'arrête en si bon chemin et, si quelqu'un courait un réel danger ?!"

Bon, d'un geste vif et rapide je pousse la porte et là, c'est la stupéfaction totale. Je ne peux pas y croire. J'ai envie de voir tout cela de plus près, je m'avance doucement et prudemment en vérifiant que personne ne se trouve dans cet endroit que je qualifierais de laboratoire à haute confidentialité, ou plutôt, de labo "top secret". Dans tous les cas, c'est ce à quoi me fait penser ce lieu peu éclairé avec des caisses colorées sur lesquelles l'inscription "CONFIDENTIEL" apparaît.

"Oui, avance, je suis tout près de toi, tu ne peux pas me voir car je me trouve dans une cage close".

"Mais où es-tu? Et qui es-tu?"

"Avance, viens vers moi, suis le son de ma voix et fais vite pour tous nous sauver des mains de ces malfrats."

"J'arrive !"

Ma stupeur fait place à une hésitation : dois-je faire ce qu'il me demande ?

Et finalement, je me décide à soulever le couvercle de l'une de ces boîtes...

Tout doucement, je le découvre et là... mais quoi me direz-vous ? A ce moment même, je me demande si je ne rêve pas. C'est impossible !! La personne, ou plutôt la chose qui me parlait n'est en fait qu'un petit bonhomme en pain d'épice. C'est lui qui avait tant crié pour que quelqu'un l'entende.

Après des explications assez renversantes, malgré le fait que j'avais toujours du mal à croire à cette étrange rencontre et à ces enlèvements, je compris rapidement que toutes ces choses étranges n'étaient pas l'invention de mon imagination (à moins que ?) et que tout avait été mis en œuvre pour que je les aide, j'étais l'unique personne.

J'ai donc découvert des centaines de petits êtres plus étranges les uns que les autres, je les ai fait sortir de leur lieu d'emprisonnement.

Puis, je me suis mise à réfléchir.

Arrivée à ce point, que faire ?

L'heure est grave, il faut que je trouve à la minute même une solution, un plan. Je réfléchis longuement et, soudain, une idée brille de mille feux dans mon esprit.

"Suivez moi vous tous et surtout, ne posez pas de questions!"

Me trouvant dans une galerie souterraine, je décide donc de déguerpir au plus vite avec tout ce petit monde, tout en sachant très bien que le temps m'est compté.

Je me faufile avec la peur au ventre à travers ces catacombes.

Je vais de long en large, de gauche à droite, en espérant trouver une sortie ! Il fait sombre, froid et humide et tout le monde se plaint mais sait qu'il n'a pas le choix, c'est ça ou...?

Finalement la lumière apparaît, la fin du périple, je pousse la lourde porte et spectacle !!

Un champ bordé de verdure et de magnifiques fleurs où règnent le calme et la sécurité. Un endroit magique à mes yeux.

"Nous sommes chez nous !"

"Quoi, mais que dites-vous donc ?"

"Anita, en marchant dans ces sous-sols ténébreux nous savions où tu nous emmenais, tu as été choisie pour nous sauver, depuis que tu es venue au monde. Cette terrible angoisse était écrite et prévue. Cet endroit, vois-tu, est notre terre, notre monde, à nous, les gourmandises des humains"

Après une brève discussion, ils m'invitèrent à une soirée "dragée", c'était irréel à mes yeux mais tellement bon et bien réel à mon goût...

Malheureusement, il a fallu que je parte mais je leur fis la promesse de revenir les voir pour qu'ils m'accordent des petites douceurs.

Je suis repartie le bonheur au cœur, le chemin n'était pas difficile à retrouver. Mais le temps avait passé et, l'heure était à la rencontre des mafiosi.

Je longeais les couloirs de l'établissement quand, devant mes yeux, se présentèrent les hommes de la mafia de la société Publicita, mon professeur de publicité et, mon directeur.

Ils laissèrent apparaître quelques signes de nervosité.

Ils savaient.

"Nous ne referons plus jamais d'affaires avec vous"

"Mais messieurs, c'est un horrible malentendu, je vais arranger cela de suite"

Les hommes vêtus de noir avec leur mallette en cuir se retournèrent sans dire mot et partirent d'un pas décisif en direction de la sortie.

Quand à mon professeur de publicité, il me lança un regard d'effroi et glacial, qui me laissait entendre qu'il savait tout, que c'était moi la coupable.

Cependant malgré tous les dangers et la peur accumulés, je rentrais chez moi, la tête pleine d'images de cette merveilleuse aventure.

Ma vie reprit son cours normal, et mes études aussi.

Pourtant, toute aussi dévouée à la publicité, je ne suis jamais parvenue à retourner au pays des friandises qui ne vivent plus que dans les pubs.

Y-arriverai-je un jour ?

Et vous ?

Deuxième suite possible par Laure VASSON :

Disponible sur Internet

Annexe n°6

n°6/1 - La fin de l'éclipse pour Louna - Ann FAILLON

**Chaque jour, de nombreux enfants découvrent la vie, plusieurs années
après leur premier souffle !**

**Au cœur d'un petit village vosgien, j'ai effectué un stage en petite enfance, dans une
modeste école de campagne.**

Monsieur Gascon, le directeur de l'école m'a sérieusement enseigné son savoir, il m'a laissé goûter à son expérience, bénévole, il m'a énormément appris, patient il m'a consacré son temps libre, professionnel il a accepté mes erreurs, attentif il a pris soin de m'écouter.

Monsieur Gascon restera l'acteur principal de ma réussite professionnelle...

Comme chaque jour de la semaine je me rendais à l'école, en empruntant le bus scolaire afin d'assurer la surveillance et maintenir une certaine discipline au sein du groupe d'élèves. Je traversais la cours de récréation d'un air méfiant et précipité afin d'éviter le ballon de certains mauvais tireurs...

A peine avais-je franchi la massive porte d'entrée que mon emploi du temps était tracé, pas une minute à perdre. Je m'installais derrière le bureau que le maître avait fait installer pour moi en célébration à mon premier mois auprès de l'équipe pédagogique.

Au fil des semaines je me suis spécialisée à l'élève en lui-même, désormais je ne touchais plus à son environnement... Cette étape fut le fruit de ma réussite, la récompense fut de taille et j'en étais fière... Mon rôle était de m'occuper des enfants en difficulté, je ne jouais plus au maître de conférence mais à la psychologue scolaire qui écoutait les enfants tout en leur montrant le chemin à suivre. J'avais à ma charge cinq élèves environ, parmi eux se trouvait une fillette particulière.

Aucun trouble de comportement, aucune nervosité. Âgée de six ans, elle restait très calme, reposante, douce et très jolie, mais malheureusement seule, elle était sans cesse exclue du groupe par ses camarades sans pourtant sembler différente. Pourquoi marginaliser cette pureté dès l'enfance ? Les élèves de l'école ne s'approchaient jamais d'elle, ils semblaient s'en intéresser que par curiosité, mais elle fut rapidement oubliée, présente ou absente, personne n'y prêtait attention.

Seule devant elle, jour après jour j'essayais de la comprendre, tentant d'échanger un souffle, regardant et analysant ses paralangages...

Impossible d'être aussi calme. Est-ce la peur qui la tétanise ? Son subconscient est-il inactif ? Que peut-il y avoir chez cette fillette ?

Assise devant moi pendant de très longues heures, sans même cligner des yeux, elle semblait m'écouter, mais que lui dire ? Quelquefois, il est vrai que je m'emportais, je hurlais après son silence, je la punissais de ne rien faire, je lui en voulais d'être elle !

Le battement de son cœur, son rythme respiratoire semblable à une éclosion de boutons de fleurs. Son regard, sans nuage, limpide comme un ciel d'été. Son sang froid naïf, tel une giboulée de neige, tout ceci la rendait surnaturelle, elle était perpétuellement exclue. Tout ceci me mit dans une situation d'échec, je n'aboutissais à rien; elle réussissait au fil des jours à me rendre indifférente envers elle, mais...

Aucun prétexte n'était valable pour m'en dispenser. Un matin Louna m'admira m'apitoyer sur son sort et c'est ainsi que je lui déclarai mes intentions ; Elle était fixée, elle savait maintenant que même si elle empiétait sur ma vie privée, je ne la laisserais pas comme ça.

Mais là encore, j'avais à faire à un regard insouciant.

De nombreuses fois le maître m'invita à laisser Louna et à poursuivre mon travail avec les autres, mais je m'obstinais.

Mon désespoir ne fit que progresser, moi Ann, âgée de dix-sept ans, j'étais chargée d'accompagner Louna dans notre société à laquelle j'étais sûre qu'elle appartenait déjà. Très complexe comme situation, vous ne trouvez pas ? Je n'en voulais plus à Louna mais aux autres, à la mode, aux tendances actuelles bien trop sectaires ! Louna de jour en jour m'épatait sans rien faire !

Aussi étrange que cela puisse paraître, elle m'apprenait énormément ! Ses mains, telles un magnétiseur m'apportaient chaleur et soulagement. Son âme, si pure, m'apportait douceur et engouement. Rien ne l'agaçait, elle souriait à tout, elle nous implorait le pardon et ceci sans jamais être dépassée.

Un nouvel élève arriva un matin, accompagné d'une jeune femme dont la tenue chatoyante et intemporelle ne laissait aucun doute sur ses origines, l'arrivée de leur caravane avait suscité la méfiance des riverains ; il se nommait Ennyo, 8 ans, les cheveux bruns, le teint halé et un regard fier

et profond. Bien que jeune il pénétra dans la cour d'un pas assuré sans même se retourner vers celle, qui, après l'avoir embrassé, le suivait du regard jusqu'à ce qu'il eut disparu.

Fils de gitan, il eut tôt fait d'emmener dans son sillage la majeure partie des garçons. Il dirigeait les jeux, la cour était devenue son fief en quelques minutes.

A l'heure du déjeuner un brouhaha sourd émanait des tables. Moi même, je discutais de cet étrange phénomène avec Monsieur Gascon. Balayant du regard la salle je vis Louna, les yeux rivés vers ce petit bonhomme, elle semblait vouloir communiquer...

De retour en classe, je fis en sorte d'installer Ennyo et Louna à la même table, le regard soutenu de ma petite protégée ne semblait pas l'inquiéter, de plus la venue des crayons de couleurs sur la table bleue, me permit de captiver leur attention !

« Aujourd'hui nous allons dessiner ... »

Ni une ni deux ! A peine avais-je fini que leurs petites frimousses s'activaient, évidemment, chacun voulait la couleur de l'autre, Ennyo dessinait une roulotte et semblait buter sur l'attelage ! C'est alors que Louna prit un crayon ! Je n'en croyais pas mes yeux ! La feuille blanche se noircissait, chacun de ces gestes était limpide, je n'osais approcher de peur de la surprendre, j'attendis ! La surprise fut de taille lorsque je la vis tendre sa feuille au petit tzigane.

Ennyo prit avec précaution la feuille, les yeux écarquillés et le sourire au visage, il se leva, passa ses bras par derrière les épaules de Louna et embrassa sa joue.

Comment un simple dessin avait-il pu susciter un tel engouement ? Les enfants s'agglutinaient ! Tous y allaient de leur exclamation : "hhouuaahh !!! je veux le même ... !!"

Louna n'était plus muette, sans un mot elle venait de prendre vie, son regard absorbait toutes ces chères petites têtes blondes. Elle venait d'entrer de plein pied dans le monde des enfants, elle signait de la tête aux questions que chacun posait, chaque visage autour d'elle prenait vie et l'emménait plus encore dans cet univers fantastique de partage où chacun y trouve sa place.

Louna était une enfant dont la vie intérieure était riche d'un millier de couleurs, d'une précision infinie et d'une fantaisie sans pareil ! A la vue de sa création, car il s'agissait bien d'une création, je compris que les mots lui étaient inutiles, qu'ils lui étaient insipides jusqu'à lors, mais elle venait de goûter au plaisir du partage, de la communication, et depuis ce jour plus rien ne fut pareil...

L'histoire ne dit pas ce qu'elle deviendra, Ennyo est parti la semaine suivante. Fièrement il a franchi les portes de cette école se retournant sur le visage souriant de Louna ! Ils savaient tous deux qu'il devait en être ainsi !

Ce petit bonhomme était devenu l'espace d'un instant, le guide qui l'a fit traverser « le guet de la liberté d'être enfin ».

n°6/2 - L'enfant démoniaque - Céline LALEVEE

Lundi matin. Je me rends à l'école maternelle.

Je dis "Bonjour" à l'équipe et, comme chaque matin, j'accueille les enfants tout en discutant avec Anne, l'institutrice. Le petit Thibault arrive accompagné de son papa. C'est un enfant bruyant, peu obéissant... Un "amour" à la maison, un "démon" à l'école !

Je dois l'avouer, cet enfant m'intrigue... Il me paraît différent des autres enfants, j'ai du mal à le cerner...

Tous les enfants sont arrivés, il y a trois absents. La classe est particulièrement paisible ce matin, j'en suis d'ailleurs étonnée. Même Thibault, lui qui n'est jamais fatigué, toujours plein d'énergie... Je l'observe : il joue, il est calme. Je m'approche de lui, il me tourne le dos, je murmure son prénom, il sursaute, se retourne et...

Oh mon Dieu ! Que se passe-t-il ??

J'ai des visions pendant quelques secondes... Je le regarde à nouveau. Il rit, d'un rire ironique, puis il me laisse... Je ne comprends pas, il me faut plusieurs minutes avant de récupérer. Anne s'approche, inquiète, je la rassure en racontant que je n'ai pas pris de petit déjeuner et que c'est pour cela que je ne me sens pas très bien.

Tout reprend son cours... Thibault ne me quitte pas du regard, on dirait qu'il m'en veut... Il me fait peur... Mais, enfin, il n'a que quatre ans !!!

Les jours qui suivirent, je fus victime de nombreuses autres hallucinations, à chaque contact avec Thibault, que j'évitais le plus possible.

Mais un jour...

Anne me confia Thibault pour un exercice de réflexion. La classe agitée, elle me conseilla d'aller dans son bureau... Je lançai la consigne à Thibault, son regard ne me quittait pas, il avait une idée derrière la tête... Je ne me laissai pas déconcentrer pour autant, pourquoi s'inquiéter ? La consigne annoncée, je lui demandai de réaliser son exercice. Il me regardait encore, il restait immobile, vide... je m'approchai de lui, lui parlai doucement comme pour "l'apprivoiser" : il opta pour un sourire, il sentait que j'avais peur, il abusait de ma vulnérabilité...

Cela faisait maintenant près d'une heure que j'étais seule avec Thibault... Une heure qu'il me regardait, une heure que j'étais terrifiée...

Tout à coup, je tournai le dos pour attraper un jouet, je me retournai à nouveau... Il n'était plus là ! J'avais peur... Je l'appellai : "Thibault ! Thibault ! Où te caches-tu ?"

Rien... Après quelques minutes, je perçus un éclat de rire strident et sarcastique. Je paniquai. Il surgit alors de nulle part, se posa sur la table... Ses yeux étaient ... rouges ! Il se métamorphosa devant moi... Il riait, de plus en plus fort... Je me sentais impuissante, horrifiée... Je hurlais... Où était passé l'enfant de quatre ans qu'était Thibault ? Je tentai de sortir. La porte était fermée et les fenêtres barricadées... Que faire ?? Il hurlait de rire en me montrant du doigt... Sa métamorphose terminée, il ressemblait à un vrai monstre.

Je me précipitai dans un coin du bureau et, sans faire attention, j'allumai la lumière. Je constatai alors chez Thibault une attitude étrange. Il se sentait mal, portait ses deux mains à sa gorge. Que lui arrivait-il ? Petit à petit, il reprenait son apparence de petit garçon, je n'étais guère plus rassurée !

Je me retrouvai face à Thibault, l'enfant de quatre ans et non plus le monstre. Il me regarda, puis se mit à pleurer. Il s'approcha de moi et me... prit la main ! En sanglotant, il me dit : "merci..." J'étais perdue... Il se mit assis et se mit à faire son exercice. Stupéfaite, et encore sous le choc, je lui demandai s'il allait bien. Il répondit : "maintenant je vais bien".

Main dans la main, nous avons regagné la classe, je me suis servie des difficultés de Thibault comme prétexte auprès d'Anne pour expliquer mon retard. Il m'a regardé et m'a souri. Comme pour me

remercier, me remercier de quoi ? Peut-être d'avoir éliminé le démon qui sommeillait en lui. Aujourd'hui, nous sommes les meilleurs amis du monde... Mais une question se pose toujours...

Le démon de Thibault va-t-il ressusciter ?

n°6/3 - Étrange cuisinier... Corinne VAGNEY

Quand on m'a dit de choisir un stage restauration, j'avais déjà une idée sur la question. Je voulais aller dans un de ces beaux et riches restaurants. Mais hélas, j'habite en pleine campagne et même si j'ai mon permis il est hors de question que je fasse de longs trajets après une journée bien chargée. Alors je me suis tout simplement décidée pour le C.A.T. (Centre d'Aide par le Travail) de Balaze, un petit village qui se situe à deux kilomètres de chez moi. Ce qui fait que je me lève à huit heures pour prendre mon petit déjeuner et je pars de chez moi à neuf heures moins cinq. Évidemment j'arrive en retard parce que j'oublie toujours qu'il faut que je prenne le temps de chauffer ma voiture avant de rouler. Heureusement pour moi, je ne me suis jamais fait disputer.

Ce matin, alors que j'enfile ma blouse blanche, mon tablier et mon calot, je me demande ce que je vais faire aujourd'hui : "préparer les entrées, dresser les desserts, ou corvée d'épluchage ?" Comme d'habitude j'arrive en cuisine et la première chose que je trouve à faire c'est de dire un petit timide et ridicule : "Bonjour". Je me lave les mains et attends les ordres. Comme au bout de cinq minutes je n'ai toujours rien à faire, je me décide donc d'aller demander au chef cuisinier ce que je pourrais bien faire. Comme j'arrive par derrière il ne me voit pas et se croyant seul prend la grosse casserole, qui doit atteindre les 100°C, de ses mains nues. Le plus curieux c'est qu'il n'a pas l'air d'avoir mal, ni de souffrir. Au contraire il prend tout son temps et ne semble pas pressé de poser la casserole. Je décide de faire demi-tour avant qu'il ne se retourne et ne m'aperçoive. Je repars donc à pas de loup et prend l'initiative de faire la plonge, comme si de rien n'était...

Mon chef cuisinier, monsieur Bonfour, arrive et me lance un joyeux "bonjour !" mais je ne réponds pas car mon attention est attirée par ses mains : "Rien !!! Pas de traces rouges, pas de cloques, c'est impossible !" pensai-je. Je décide donc de le surveiller et cela quoiqu'il fasse et où qu'il aille.

Quinze heures arrivent et comme rien d'autre ne s'est produit, je me dirige vers les vestiaires, mais tout à coup, je me souviens que j'ai oublié de ranger le produit pour les sols. Direction la cuisine. Tout le personnel est parti. Je prends le produit, le range dans le placard et referme la porte. En traversant la cuisine je m'aperçois que la clé de la chambre froide est restée dans la serrure. Je vais pour l'ôter et la ranger mais quelque chose me dit d'ouvrir et de regarder à l'intérieur, ce que je fais. Je suis surprise d'y trouver le chef cuisinier. Il est là, debout, il a l'air d'un mort. Je le touche, il est glacé. Je suis prête à hurler quand je m'aperçois qu'il respire calmement... Il dort profondément ! J'en reste bouche bée. Puis j'entends un pas lourd. Je referme vite la porte, file vers les vestiaires pour me changer et quitte ce lieu étrange.

Le lendemain j'arrive avec cinq minutes de retard et j'évite de croiser mon chef mais il n'est pas là. Je dois chercher la vinaigrette pour les entrées. Monsieur Bonfour est toujours dans la chambre froide mais quelque chose en lui a changé. Il est complètement gelé, le regard terrifié et la bouche grande ouverte, comme s'il voulait avertir quelqu'un d'un danger. Je ne suis pas seule à le voir, il y a aussi Baudouin, ce nouveau sous-chef. Personne ne semble se rendre compte de l'absence de Mr Bonfour. Tout le monde s'affaire à son travail et nul ne s'inquiète.

Alors Baudouin et moi demandons à voir le chef mais, à notre grande surprise, personne ne semble le connaître ! "Mr Bonfour ? Qui est-ce ?" C'est à n'y rien comprendre.

Baudouin décide de mener son enquête et moi la mienne. Mais nous piétons. A la fin de la semaine nous n'avons toujours aucun indice. J'évite la chambre froide. Bien sûr les autres se moquent de moi mais je les laisse dire.

Et soudain je me rends compte que je ne sais rien de Baudouin à part le fait que lui aussi voit Mr Bonfour dans le frigo. Mais j'ignore depuis quand il est là en tant que sous-chef. En fouillant dans mes souvenirs, je me rappelle qu'il n'était pas là à ma première journée de stage, ni la deuxième, ni la troisième... ça y est, je me souviens, quand je l'ai aperçu la première fois j'ai eu l'impression de l'avoir déjà rencontré quelque part, mais en fait non. Mes souvenirs me reviennent et je me rappelle enfin que personne ne m'a parlé d'un sous-chef, ni d'un Baudouin. Monsieur Bonfour m'a dit qu'il était seul à gérer la cuisine et qu'il lui manquait un aide cuisinier. Je continue à enquêter discrètement sans trouver de réponses à mes questions.

Et puis un matin, en arrivant sur mon lieu de stage, un détail me revient : "Baudouin avait les yeux verts quand je l'ai vu la première fois, et hier ils étaient bleus? Peut-être met-il des lentilles ?". Dès que je le rencontre, je m'empresse de lui demander le plus naturellement possible s'il porte des lentilles. Il me regarde, étonné, et ne semble pas comprendre la question. Alors je répète : "Dis, Baudouin, est-ce que tu portes des lentilles ?". Il me regarde encore plus déconcerté. Apparemment, il ne sait pas ce que sont ces lentilles et je lui recommande d'oublier la question ! Alors il retrouve son sourire et me demande où j'en suis dans mon enquête. Je lui réponds que je n'avance pas beaucoup et que je n'ai aucun indice. Et là-dessus, je vais prendre mon service : cent vingt œufs durs à décortiquer, les carottes à éplucher et râper, et les entrées à dresser. Maintenant, la vinaigrette ! En me dirigeant vers la chambre froide, je shoote dans une carotte tombée à terre. Je la ramasse et remarque quelque chose de brillant. C'est une lentille. Je la prends avec délicatesse et la dépose dans un de ces petits sacs qui servent pour les tests de chaque repas que l'on prépare.

C'est alors que j'entends les mêmes pas lourds que précédemment lorsque j'avais revu Mr Bonfour dans ce frigo. La porte s'ouvre et je vois Baudouin en sortir. Surpris de me voir, il me demande ce que je fais. Je lui réponds que je cherche la bouteille de vinaigrette pour la salade de carottes. A cette réponse, il se détend mais au moment où je repasse avec le flacon, il me barre le passage. Autant vous dire que je panique un max. C'est alors qu'il me dit : "Maya, nous devrions arrêter d'enquêter sur Mr Bonfour. Apparemment personne ne le connaît et nous n'avons aucun indice". "Cause toujours !" me dis-je en pensant à la lentille et en acquiesçant de la tête.

Le lendemain, je le revois; mais cette fois, il a un œil bleu et un œil vert. Je fais comme si de rien n'était et je continue à râper les choux rouges. Je remarque que mon fameux sous-chef se rend souvent à la chambre froide. Il semble paniqué, effrayé, paumé. Au bout d'un moment, je ne peux m'empêcher de jeter un coup d'oeil et... surprise ! ... plus de Mr Bonfour ! En entendant le pas lourd de Baudouin, je me dépêche de refermer la porte et de retourner à mon poste. Quand Baudouin passe prendre de mes nouvelles, je constate un changement chez lui. Mis à part ses yeux, quelque chose a changé, quelque chose de visible et pourtant je ne sais pas ce que ça peut bien être. Quinze heures arrivent, je fais donc mes aux reviens et me retire au vestiaire. En y arrivant, je vois une lumière pourpre par l'espace autour de la porte et par le trou de la serrure. La poignée pivote, je suis paralysée mais surtout curieuse de voir ce qui va en sortir. Mais quelqu'un s'empare de moi par derrière et me projette dans l'ancien bureau du chef-cuisinier. J'atterris face au sol, on referme la porte derrière moi. Paniquée, je me retourne pour me trouver face à Mr Bonfour, enfin ce qui paraît être Mr Bonfour ! Comme je ne suis pas sûre que ce soit lui étant donné toute cette lumière verte qui l'entoure et m'éblouit à moitié, je lui demande s'il est bien Mr Bonfour. Sa réponse est positive. Je vais lui demander comment il se trouve ici quand il me stoppe net et me fait signe de me taire. Je baisse les yeux vers le bas de la porte et je vois les lumières pourpres qui se font de plus en plus proches et aveuglantes... Mr Bonfour, enfin la chose verte qui brille, me fait signe de me cacher. Je me trouve donc dans un endroit hors de vue, dans la trappe recouverte d'un tapis qui se situe dans un coin sombre de la pièce.

Un combat s'entame entre deux individus. J'entends des cris et comme une sorte de dispute, mais dans une langue qui m'est totalement étrangère et incompréhensible. La bagarre dure à peine cinq minutes. La trappe s'ouvre et je vois Mr Bonfour me tendre la main avec un sourire de vainqueur. Il m'aide à sortir de ma cachette. Je suis vraiment soulagée de voir Baudouin allongé à terre et Mr Bonfour

toujours en vie. Je demande donc des explications et Mr Bonfour me raconte qu'il vivait au Pôle Nord avec sa famille près d'une grande usine qui pratiquait des expériences afin de rendre les choses fluorescentes. Un soir, cette usine explosa, et lui et sa famille furent immergés dans le produit, ce qui expliquait cette lumière verte qui l'entourait... Quelque chose m'étonne c'est que je n'en ai jamais entendu parler. Je lui demande pourquoi il dort dans la chambre froide. Il me dit qu'au Pôle Nord, il dormait dans un igloo. Je pense qu'il doit y faire très froid et que c'est pour cette raison qu'il dort dans la chambre froide... Je lui demande s'il craint la chaleur et il me fait oui de la tête. Alors là, comme un flash ! Je le revois avec la casserole atteignant les cent degrés. Quelque chose cloche dans son histoire et je commence à avoir peur. Je le regarde, son visage change subitement d'expression. Il a un sourire narquois, un regard méchant et devient de plus en plus vert... Je comprends qu'il m'a menti. Je veux m'enfuir mais la porte est coincée et cette chose s'approche de plus en plus de moi. Je veux hurler mais aucun son ne sort de ma bouche. Il m'étrangle, ses mains serrent toujours plus fort. Je ne peux plus respirer, ni bouger, mes yeux se ferment, je vais y rester ! Soudain, je sens que ses mains faiblissent. Il finit par me lâcher, en hurlant de douleur. J'ouvre les yeux et je le vois par terre, tremblant, apeuré. Je ne comprends pas ce qui se passe quand je m'aperçois que de la lumière pourpre se dégage de moi. Je lance un regard à ce chef-cuisinier, qui évite mes yeux. Je le force à me regarder et quand son regard croise le mien, il se désintègre... Quelqu'un bouge, c'est Baudouin qui vient de reprendre vie. Il me sourit et me dit qu'il est temps que j'ai des explications. Et c'est là que j'apprends que Mr Bonfour était un martien, qui avait effacé une partie de ma mémoire et mis des images de lui dans mon cerveau. C'est pour cela que je ne savais plus qui était Baudouin, ni qui j'étais moi-même...

Et moi qui croyais que les martiens n'existaient pas... Maintenant que j'en ai vu un, je ne pourrai plus le dire, plus jamais. Par contre, je me demande aujourd'hui si les terriens existent vraiment...

n°6/4 - Les pensées de Laury - Francine MASSON

Rambervillers : une ville accueillante et ensoleillée par ce mois de mai. Il est encore tôt la ville est calme, encore endormie, mais mon réveil sonne, déjà sept heures ! Après un petit déjeuner copieux et une bonne douche, je me rends comme tous les matins depuis deux semaines sur mon lieu de stage. J'arrive devant l'école maternelle où je travaille, je la regarde et je me dis que c'est vraiment une belle école. De plus le personnel est fort sympathique. L'école en elle même est assez grande. Les classes sont longées par de grands couloirs dont je ne vois pas la fin quand je dois les laver le soir après 16h30.

Quant aux élèves je crois que ce sont eux les meilleurs. Il y en a toujours un pour faire une bêtise ou dire quelque chose de drôle sans vouloir le faire. J'aime aussi ce petit garçon trisomique. Il s'appelle Jules. J'adore aller le voir car il me fait de gros câlins, il est vraiment formidable, il sourit tout le temps. Il ne parle pas à cause de sa maladie. Pour moi, aller travailler dans cette école c'est un grand plaisir, c'est ma vocation. Je crois que j'ai ça en moi. D'ailleurs, ma mère me disait souvent que j'avais une patience incroyable avec les enfants et que sans leur parler j'arrivais à les attirer vers moi. La première fois qu'elle m'a dit ça, j'ai ri et je lui ai dit que je n'avais rien d'exceptionnel. Mais un jour, alors qu'on était dans la salle d'attente d'un médecin, une petite fille qui commençait à peine à marcher et que je n'avais jamais vue est venue vers moi pour que je la porte. C'est à cet instant que j'ai réalisé qu'entre les enfants et moi il y avait vraiment quelque chose de particulier. A partir de ce jour, j'ai pu constater que les enfants que personne ne pouvait approcher, hormis leurs parents, moi je pouvais les porter, jouer et parler avec eux sans problème. Depuis environ huit ans je réfléchis à ce phénomène en refusant d'y croire. C'est vrai que les enfants sont attirés par moi, mais je suis sûre que ça arrive à des tas d'autres personnes. D'ailleurs Carole, la directrice et institutrice des élèves de deux ans a bien réussi à jouer et à porter Laury autant que moi. Laury est une petite fille qui refusait de faire toutes les activités proposées et qui restait toute la journée assise en attendant l'heure des mamans. Non, vraiment, je ne vois pas ce qui pourrait être surnaturel chez moi. De toute façon, s'il y avait quelque chose d'anormal chez moi, je serais morte de trouille et comme je n'ai pas peur c'est que je vais bien.

Fini de rêvasser, il est largement l'heure que je rentre. En entrant je vais directement rejoindre la classe des tout petits, c'est ma préférée. Je dis bonjour à tout le monde, Carole me regarde en riant et dit :

"Dis donc, tu étais dans la lune en arrivant, tu es restée au moins dix minutes sans bouger devant l'école"

"Dans la lune ? Euh... Non, non, je pensais juste que si "Jules Ferry" sur la façade était écrit en couleur, ce serait plus accueillant"

"Ah oui, c'est une bonne idée"

Ouf ! Je n'allais tout de même pas lui dire à quoi je pensais, elle m'aurait certainement prise pour une folle. La journée s'annonçait bien, il n'y avait que deux absents, et aucun élève n'avait encore fait pipi dans sa culotte. Les enfants réalisent leurs activités avec succès ce matin. L'heure du goûter arrive, je distribue les yaourts en espérant qu'Arthur voudra bien manger. La distribution finie, j'entends Arthur dire qu'il n'aime pas les yaourts. Alors je m'approche de lui et lui explique que s'il nous l'avait dit plus tôt, on lui aurait donné autre chose car cela fait des semaines qu'on essaie en vain de lui donner un yaourt. L'Atsem, Evelyse, me demande pourquoi je dis ça, alors je lui réponds qu'il venait de dire qu'il n'aimait pas les yaourts. Elle me regarde et me dit qu'Arthur n'avait absolument rien dit et que ses lèvres n'avaient pas bougé d'un centimètre ! A cet instant, j'aperçois Carole qui me regarde d'un air intrigué. Je leur souris et leur dis que j'ai dû rêver. Pourtant, je n'ai pas rêvé, Arthur a bien parlé. En général, après le goûter, nous emmenons les enfants aux toilettes, nous marchons donc le long du couloir en direction des toilettes. Je donne la main à Jules car il a toujours tendance à monter debout sur les bancs du couloir. Evelyse marche à côté de moi et nous parlons des activités que les enfants ont réalisées cet après-midi. Quand tout à coup, Jules nous dit qu'il n'a pas envie de faire pipi. Alors je le regarde et lui dis qu'il faut absolument qu'un petit bonhomme comme lui fasse pipi. De nouveau Evelyse me regarde et dit :

"Mais Francine, Jules ne sait pas parler !"

Là, je comprends que ce matin, je ne vais pas bien du tout. Arrivés aux toilettes, il faut déshabiller et habiller les enfants tout en étant assez rapide, et comme d'habitude Laury est plantée devant moi en refusant qu'on la rhabille. Alors je l'attrape gentiment par le bras pour l'attirer vers moi et là, elle me dit :

"Aïe ! Elle me fait mal là où papa m'a tapée hier !"

Mon premier réflexe est de la lâcher tout de suite. Carole se met debout à côté de moi et me fixe étrangement. Elle a parlé ! Non, ses lèvres n'ont pas bougé... Qu'est ce qui m'arrive ? Je suis perdue. Carole prend la petite et lui enlève son pull, la petite est couverte de bleus. Après avoir constaté les marques que la petite a sur elle, elle se contente de dire :

"On retourne en classe".

La journée continue comme elle a commencé. Carole continue comme si elle n'avait rien vu. Je pense être devenue folle. Quand soudain, Carole me dit de venir avec elle dans son bureau. Elle me propose de m'asseoir et me demande comment je vais. Je ne sais pas quoi lui répondre, je me sens parfaitement bien, mais après tout ce qui vient de m'arriver ! Elle me regarde tout en songeant, quand je me décide enfin à prendre la parole.

"Je ne suis pas folle ! Les petits ont bien parlé"

"Ils n'ont pas parlé, tu peux simplement lire dans leurs pensées"

"Quoi ??"

Je réfléchis un instant...

"Oui, mais vous, vous les avez entendus aussi ?"

"Depuis un an maintenant, je peux lire leurs pensées également"

Nous continuons à parler de ce phénomène pendant dix minutes, sans pouvoir dire ce qui nous arrive. Ce qui nous préoccupe le plus, c'est Laury. Nous savons que son père la bat. Il faut donc que nous fassions quelque chose. Nous téléphonons donc à une assistante sociale et aux parents de la petite. Une demi-heure plus tard, tout le monde se trouve dans le bureau. La mère de Laury est effondrée en apprenant la nouvelle. Elle ne paraît pas être au courant de ce que subit la petite. Quant à l'assistante sociale elle paraît douter de l'innocence de la mère, et le père a avoué. Ils sont tout deux emmenés au commissariat de la ville et Laury est transportée à l'hôpital pour des examens. Ce n'est qu'un mois après que tout cela soit arrivé que nous apprendrons par le journal que la mère de Laury était innocente et son père coupable. Il est en prison pour deux ans pour coups et blessures sur un enfant mineur.

Moi, j'ai repris les cours car mon stage est terminé. Nous sommes donc le 28 juin, la veille des grandes vacances et je ne sais toujours pas quoi faire l'année prochaine. Mais pendant une de mes pauses, mon portable sonne :

"Allo ?"

"Allo Francine ? C'est Carole, je te téléphone car je sais que le métier d'Atsem t'intéresse beaucoup et il se trouve que Dominique part à la retraite, et donc je cherche quelqu'un pour la remplacer et ça me ferait plaisir que ce soit toi"

Je ne sais pas quoi dire tellement je suis heureuse.

"Tu peux réfléchir si tu veux"

"Non, ce n'est pas la peine, j'accepte avec joie !"

n°6/5 - Un sacré coup de vieux... Habi SOW

Nous sommes le lundi 13 janvier 2000. Comme tous les matins pour huit heures, je me rends à mon lieu de stage, à la maison médicale pour personnes âgées qui se situe près de la gare de Remiremont. Avec les aides soignantes, nous passons dans toutes les chambres pour refaire les lits, vider les poubelles et éventuellement aider à la toilette, et nous prenons aussi le temps de discuter avec les personnes âgées. Comme tous les jours, nous commençons par la petite aile. Ensuite Michelle, l'aide-soignante, me demande d'aller faire la grande aile toute seule car elle doit aller chercher le T.P.S. qui sert à enregistrer le menu des pensionnaires. Donc je me dirige vers la grande aile, quand tout à coup je crois voir dans le salon Mme Pinot rajeunir...

Je me retourne mais elle est comme d'habitude. Je me dis que ça doit être sa petite fille. Je continue à faire le tour des chambres et demande aux pensionnaires s'ils n'ont pas besoin d'autres choses. Ensuite, il me reste la chambre de Mme Lemble. J'entre dans sa chambre, elle est dans son fauteuil, elle regarde la télé. Je refais son lit tout en lui parlant, elle me demande de lui remettre deux gants de toilette, deux serviettes de toilette, que je vais lui chercher à la lingerie. Quand je reviens, je vois Mme Lemble rajeunir devant mes yeux. Et je pars tout de suite avertir Michelle, mais elle ne me croit pas, Michelle voit Mme Lemble comme tous les jours !

Je suis la seule à voir Mme Lemble jeune. Voilà Michelle et Mme Lemble qui disent que je suis en train de vieillir. Je leur dis que cela ne peut pas être vrai. Elles me recommandent de me regarder dans un miroir. Ensuite, je pars dans la salle de bain pour aller voir. Mais cela n'est pas vrai. Je ne suis pas vieille. Je leur dis que je suis toujours jeune, mais elles me disent que je n'ai pas toute ma tête, que je ferais mieux d'emménager dans la chambre de Mme Lemble. Donc de vivre à la maison de retraite !

n°6/6 - Le bonhomme de neige - Laëtitia MOREL

Tout a commencé alors que je réalisais mon stage examen au centre social Arts et Loisirs de Thaon-les-Vosges, une petite ville située à côté d'Epinal.

Je me rendais comme tous les matins sur mon lieu de stage, c'est un endroit où il fait bon vivre. Un grand bâtiment composé de plusieurs salles, moi j'avais l'habitude de travailler dans la salle réservée à la petite enfance, là où on pouvait trouver des petites chaises et des petites tables, tout était à la taille de mon petit groupe d'enfants âgés de 4 à 6 ans.

Nous étions en train de réaliser notre activité : "le calendrier de l'avent", en forme de gros bonhomme de neige. Sept enfants peignaient le gros bonhomme pendant que les autres notaient sur des petits bouts de carton les chiffres de 1 à 25. Une fois que tout fut terminé, nous rassemblâmes le tout ensemble, nous collâmes les numéros sur le gros bonhomme, les enfants avaient décidé de l'appeler Arthur, il avait une grosse tête ornée de deux orbites noires, un nez en forme de carotte, son cou était entouré d'une jolie écharpe rouge et sur son corps étaient posés de beaux boutons de toutes les couleurs. Les enfants aimaient beaucoup Arthur mais ils n'étaient pas les seuls ! Les parents, les animateurs et animatrices ainsi que tous les membres du personnel travaillant au centre. Chaque matin, les enfants disaient bonjour à Arthur en lui faisant un gros bisou sur les joues.

Le matin du 9 décembre, alors que le premier enfant arrivait, c'était le petit Théo, un petit garçon âgé de quatre ans et demi avec de jolis yeux bleus et de magnifiques cheveux blonds. Théo était le plus gentil des garçons de mon petit groupe, et tout le monde l'aimait bien, de plus il était très généreux envers ses camarades. Comme c'était lui le premier arrivé, il alla faire un gros bisou au bonhomme de neige qui lui répondit :

"Bonjour petit garçon, comment t'appelles-tu ?"

Théo aussi surpris qu'étonné lui répondit :

"Je, je, je m'appelle Théo Charton et j'ai quatre ans et demi"

"Quel joli prénom, mais n'ai pas peur, je veux juste te donner le bonbon du jour."

A cet instant précis, je me trouvais dans la salle et je fus aussi surprise que le petit Théo. C'est pour cela que je dus me pincer la main pour savoir si c'était la vérité ou si c'était juste un de ces rêves maudits qui envahissent mes nuits et qui ont pour cause ma passion pour les travaux manuels...

Les enfants du groupe arrivaient un à un et découvraient avec leurs parents Arthur assis à une table en train de dessiner en compagnie de Théo. Ils furent tout aussi surpris que Théo et moi même, mais vite ils allèrent se jeter dans ses bras pour lui faire des gros bisous, afin de devenir son ami et de jouer avec lui comme si c'était un nouvel enfant intégré par magie dans notre petit groupe d'une vingtaine de petits bouts de choux.

Nous étions en plein milieu d'une chanson que les petits aimaient beaucoup quand le directeur du centre fit son apparition dans notre petite salle. Nous étions si concentrés dans notre chant, que nous ne nous aperçûmes pas qu'il était parmi nous, jusqu'à ce que sa voix nous interrompe pour nous demander d'où venait Arthur et comment il était entré dans la structure... Nous lui expliquâmes que c'était l'activité que nous avions réalisée deux jours avant et qu'il était devenu vivant par le bisou d'un enfant.

Arthur a intégré notre petit groupe jusqu'au 22 décembre. Ce jour-là, il devait redevenir un joli petit bonhomme de carton, et il m'a expliqué qu'il était venu parmi nous car on lui faisait preuve d'amour et qu'il avait passé de bons moments au sein de notre groupe.

n°6/7 - Le mystère de Madame Clémence - Sylvia NOUAMA

Comme tous les matins, j'empruntais le chemin brumeux, glacial et glissant qui me menait sur mon lieu de stage.

Le chemin était bordé de part et d'autre de quelques arbres dégarnis et robustes.

Ici je pouvais distinguer tant bien que mal des moutons et des vaches qui à mon passage poussaient des cris.

Je continuais à marcher malgré le vent qui soufflait.

Au bout de cinq minutes j'arrivais à Saint-Genest.

Deux minutes me suffirent pour être sur mon lieu de stage.

Rapidement, je me changeai et allai travailler. A peine, je fus sortie du vestiaire que ma collègue me demanda :

« As-tu vu Madame Clémence ? »

"Non" lui répondis-je sans donner d'autre réponse. J'allai faire un tour dans les couloirs encore plongés dans le noir, qui étaient éclairés par de faibles lumières.

Rien ne me parut étrange. Je décidai donc de me mettre au travail. Je commençai par faire quelques toilettes, ensuite j'attaquai le ménage, la fatigue me gagnait, c'est alors que l'une de mes collègues me fit signe que c'était l'heure de venir à la pause.

Autour de la table était réunis Mado notre cuisinière du jour, Lucette l'agent de service, Guy, Erik, l'aide-soignant, et Marie-Noelle la chef des agents de service. Durant la pause je ne dis pas un mot écoutant ce qui se disait, je fis à la fois mine de ne rien entendre jusqu'au moment où une phrase m'interpella « Mais où était Madame Clémence cette nuit ? ».

Une fois la pause finie je me dirigeai sans éveiller les soupçons vers la chambre de notre fugueuse. Quelle ne fut pas ma surprise en entrant dans sa chambre !

La fenêtre était ouverte et sur le sol il y avait du sable, j'en déduisis que ce devait être Erik qui avait ouvert les fenêtres et que ce devait être le chat de Sœur Jeanne qui était entré.

Mon travail achevé, je repartis chez moi.

Le lendemain, je revins travailler sans que rien, ni personne, ne me pose la moindre question.

Quand, soudain, alors que je passais devant la chambre de Madame Clémence, je vis son fauteuil vide. Aussitôt j'accourus voir Erik et le mis au courant. Celui-ci me regarda et me dit : « Ne t'inquiète donc pas. Madame Clémence est au bain à l'étage »

Je repris mes activités, ma journée fut vite passée. Je repartis, toute fatiguée et intriguée de se qui se passait à la maison de retraite.

Je décidai donc d'en parler le lendemain à Madame Colline, la directrice.

Dès son arrivée, je dus attendre 9h avant de lui parler, durant cette attente qui devenait de plus en plus insoutenable je décidai d'aller mener ma petite enquête.

Rien, aucun indice pour me permettre de résoudre le mystère.

Neuf heures sonnèrent, je m'empressai d'aller voir Madame Colline. Après lui avoir exposé les faits, je repartis me sentant plus rassurée. Mais un indice, soudain, m'interpella. Pendant que je rangeais le linge de Madame Clémence une bouteille ou une fiole tomba : celle-ci renfermait un liquide verdâtre, on pouvait y voir une inscription mais ce n'était pas du français, je la remis en place et m'en allai, de peur de me faire surprendre.

Mais à la nuit tombante, je revins et ce que je vis me fit peur.

Madame Clémence, cette dame de 100 ans, se transforma sous mes yeux ébahis en une jeune fille et sortit par la fenêtre. Je décidai de l'attendre jusqu'au petit matin. Six heures passèrent, puis sept, puis huit. Toujours pas de Madame Clémence : je compris à cet instant qu'elle ne reviendrait plus...

Sommaire

Résumé

Introduction

PREMIÈRE PARTIE – CONTEXTE

I- Mise en perspective historique _____page 2

1.1- D'hier à aujourd'hui.....	2
1.1.1- Naissance et développement de l'association.....	2
1.1.2- Configuration actuelle.....	3
1.1.2.1- Des locaux récemment rénovés.....	3
1.1.2.2- Les formations dispensées.....	4
1.1.2.3- Evolution des effectifs.....	4

1.2- La MFR demain.....	5
1.2.1- Des travaux d'agrandissement nécessaires.....	
.....5	
1.2.2- Ouverture de formation.....	6

II- Potentiel actuel de l'association _____page 6

2.1- Situation géographique.....	6
2.1.1- Un site au cœur des Vosges.....	6
2.1.2- Une inscription dans un village	7
2.2- Le potentiel humain.....	8
2.2.1- L'association.....	8
2.2.2- L'équipe pédagogique.....	9
2.2.2.1- Constitution.....	9
2.2.2.2- Fonctionnement.....	10
2.2.3- Ma place dans l'équipe.....	11

III- La genèse de mon projet _____page 12

3.1- Facteurs personnels.....	12
3.2- Le choix d'un groupe : la Terminale BEPA.....	12
3.2.1- Les fondements de mon choix.....	
12	
3.2.2- Des expériences communes.....	13
3.2.2.1- Une classe marquée par un drame.....	13
3.2.2.2- Un vécu pédagogique commun.....	14
3.3- Premières réflexions.....	14

DEUXIÈME PARTIE – ÉLABORATION DU PROJET

IV- Des constats à ma problématique _____page 16

4.1- Un champ d'action très large.....	16
4.1.1- Des difficultés « communes ».....	16
4.1.2- Les clefs de l'argumentation	
17	
4.2- « Photo de classe » et pré-enquête.....	17
4.2.1- La classe et sa diversité.....	17

.....18	4.2.2- <i>Après enquête : un terreau positif</i>	
	4.3- Pistes d'action et définition de ma problématique.....	21
.....21	4.3.1- <i>Ma question de départ</i>	
	4.3.2- <i>Naissance et sens des mots</i>	22
	4.3.2.1- L'écriture : une partie de soi.....	22
	4.3.2.2- La chasse aux fautes.....	23
	4.3.2.3- L'écriture en « je ».....	24
	4.3.2.4- Ecrire pour se raconter ?.....	25
	4.3.2.5- Où il est question d'alternance.....	26
	4.3.3- <i>Art et magie des mots</i>	26
	4.3.3.1- Où il est question de création.....	26
	4.3.3.2- Ecriture, graphie et esthétique.....	27
	4.3.3.3- Ecrit « dynamique » : les atouts d'Internet.....	28
	4.3.4- <i>Ma problématique finale</i>	29

V- Conception de l'activité et définition des objectifs _____page 30

	5.1- Pourquoi un atelier d'écriture ?.....	30
	5.2- De l'écriture à la « créécriture ».....	31
	5.3- Choix du thème et définition des activités.....	31
	5.4- Précision des objectifs.....	33
	5.4.1- <i>Objectif 1 : valoriser les compétences existantes</i>	33
	5.4.2- <i>Objectif 2 : voir naître ou se développer le plaisir d'écrire</i>	33
écrite..33	5.4.3- <i>Objectif 3 : développer les compétences en expression</i>	

TROISIÈME PARTIE – L'ATELIER EN ACTION : DESCRIPTION ET PREMIÈRES ANALYSES

VI- Préparation de l'atelier _____page 34

6.1- Présentation et sensibilisation.....	34
6.1.1- <i>Mon projet accueilli par une</i>	
<i>équipe.....</i>	<i>34</i>
6.1.2- <i>L'atelier dévoilé à la</i>	
<i>classe.....</i>	<i>34</i>
6.1.3- <i>Présentation à l'association.....</i>	<i>35</i>
6.2- Organisation, liens et progressions.....	35
6.2.1- <i>Inscription de l'atelier dans mon plan de formation G1.....</i>	<i>35</i>
6.2.2- <i>Les ateliers en</i>	
<i>progression.....</i>	<i>36</i>
6.2.3- <i>Au rythme des ateliers.....</i>	<i>37</i>

VII- Sur le chemin de l'écriture _____page 37

7.1- Lancement de l'atelier à l'aquarelle.....	37
7.1.1- <i>A nos pinceaux !.....</i>	
37	
7.1.2- <i>Les mots : premiers</i>	
<i>balbutiements.....</i>	<i>38</i>
7.2- « Echauffements » et premiers jeux d'écriture.....	38
7.3- Ecriture en binômes sur l'origine d'un lieu-dit.....	39
7.4- Ecriture d'une nouvelle fantastique en groupe entier.....	39
7.5- Ecriture de nouvelles individuelles : une exploitation de l'alternance....	41

VIII- Valorisation et présentation des oeuvres _____page 42

8.1- Lectures croisées.....	42
8.1.1- <i>Lectures confidentielles.....</i>	<i>42</i>
8.1.2- <i>La classe comme premier</i>	
<i>public.....</i>	<i>42</i>
8.2- Internet : l'informatique au service de la créativité.....	43
8.2.1- <i>Premières approches.....</i>	<i>43</i>
8.2.2- <i>Perfectionnement et mise en œuvre finale.....</i>	<i>43</i>

QUATRIÈME PARTIE – BILAN ET ANALYSES FINALES

IX- Bilans et premières pistes _____page 45

9.1- Une activité appréciée.....	45
9.2- Productions et « contrôles de qualité »	45
9.2.1- Deux niveaux de lecture.....	45
9.2.2- Appréciation.....	46
9.2.3- Visite guidée.....	46
9.2.3.1- Une valse de couleurs et de mots.....	47
9.2.3.2- Histoires de groupes.....	47
9.2.3.3- Des chefs d'œuvre individuels.....	48
9.2.3.4- Alternance : des précisions sidérantes.....	49

X- Analyses des résultats, limites et perspectives _____page 50

10.1- Ma place au sein des ateliers	50
10.2- Atteinte des objectifs visés.....	51
10.2.1- Outils d'analyse.....	51
10.2.2- Objectif 1 : des compétences valorisées.....	51
10.2.3- Objectif 2 : des plaisirs individuels.....	52
10.2.4- Objectif 3 : des progrès difficiles à mesurer.....	52
10.2.5- Des résultats inattendus.....	54
10.3- Une activité inscrite dans la vie de la Maison.....	55
10.4- Vers une intervention de « vrais » artistes.....	55
10.5- Elargir le recours au sens créatif.....	56
Conclusion.....	57
Bibliographie.....	58
Annexes.....	59

Centre National Pédagogique
des Maisons Familiales Rurales
23 route de Blois
45380 CHAINGY

***UN ATELIER DE « CRÉÉCRITURE »
FANTASTIQUE !***

oooooooooooooooooooooooo

**La créativité pour donner du sens
aux règles d'expression en B.E.P.A. « S.A.P. »**

Rapport en vue de l'obtention du
certificat de moniteur en formation
alternée

BERNARD Christophe
Maison Familiale Rurale
22 rue de l'église
88220 HADOL

Année 2001

RÉSUMÉ

Située au cœur de la plaine vosgienne, la Maison Familiale Rurale de Hadol est de taille modeste, 90 jeunes y sont inscrits en moyenne, répartis dans deux cycles de formation : 4^{ème}/3^{ème} technologiques et B.E.P.A. Services option « Services aux personnes ». Depuis mon embauche dans cet établissement, en mars 1999, j'ai été amené à travailler auprès de ces différentes classes, dans des domaines variés. Mais c'est autour de l'expression écrite que j'ai décidé de bâtir mon projet. Je considérais en effet, à la lumière de mes premiers constats que mal maîtriser l'écriture constituait un grave *facteur limitant* dans tout apprentissage. Ceci se vérifiait notamment en Physique-Chimie, pour les classes technologiques. Mais, bien décidé à m'attaquer au cœur même du problème, et dans l'espoir d'y apporter de nouvelles solutions, c'est auprès de la Terminale B.E.P.A. que je décidai de monter cette action. Le fait d'être chargé de l'encadrement de cette classe en expression écrite constituait déjà un avantage essentiel à mes yeux. Mais, de premières expériences auprès de cette classe en seconde m'encourageaient également dans ce choix.

Un diagnostic initial, éclairé par différents apports théoriques a conditionné l'ensemble de mon étude : il mettait en évidence bien sûr les difficultés des jeunes à écrire, mais surtout les *tensions intérieures* qui semblaient se jouer au moment même de l'écriture. En relevant cette importance primordiale du rapport à *son* écrit, au moment même de sa réalisation, il devenait intéressant alors d'étudier les apports pédagogiques éventuels que pouvait entraîner la stimulation de ce processus créatif. Des ateliers de *créécriture* sur le thème du fantastique, positionnant l'écriture comme une création artistique parmi d'autres, et constituant une véritable « éducation au goût » des mots, permettaient selon moi de valoriser et de développer, *par la pratique*, les compétences en expression écrite. Guidé par ces objectifs, et ayant vérifié quelques-unes de mes hypothèses concernant le rapport des jeunes à l'écrit par une pré-enquête réalisée auprès d'eux au moyen d'un questionnaire, je pouvais engager la préparation de mon action.

Ces préparatifs devaient prendre en compte diverses contingences organisationnelles : positionnement des activités dans mon plan de formation, prévision des différents modes d'intervention et établissement des liens avec le cours d'informatique au moment de la mise en valeur finale des productions. Alternant phases de création individuelle et de groupe, les ateliers, répartis sur l'ensemble de l'année scolaire, ont ainsi produit 17 aquarelles illustrées de textes, une nouvelle réalisée en commun, 16 nouvelles individuelles, 8 contes. L'ensemble de ces créations, a été ensuite mis en scène dans une présentation multimédia interactive, que l'on peut visiter à partir du site Internet de l'établissement³⁰.

Ces ateliers ont été marqués du sceau du plaisir. Plaisir de participer à cette œuvre commune, mais aussi d'écrire, pour soi, tout simplement. En dehors de ce premier succès, divers enseignements ont pu être tirés de cette expérience. Toujours dans le sens d'une évolution du rapport à l'écriture, il semble tout d'abord que le cadre de travail proposé aux jeunes les ait encouragés à présenter leurs textes à autrui, et à les faire lire à un public « privilégié » : amis, parents ou maîtres de stage parfois. Cette mise en confiance a été liée étroitement à la mise en valeur des diverses compétences de chacun au sein des ateliers. De plus, ceux-ci ont mis à jour de nombreuses richesses, à travers des descriptions souvent déroutantes de précision, de situations de stage notamment. L'effet moteur de mon projet, basé sur l'excitation de la créativité de l'écrivain, et sur la reconnaissance de ses travaux, semble donc avoir fonctionné. Il m'a été par contre plus difficile de mesurer les réels effets de ces ateliers sur l'évolution des compétences de chacun en expression écrite. Bien sûr, j'ai pu constater de nombreux progrès au niveau de la richesse du vocabulaire employé. D'autre part, l'absence de fautes dans les nombreux travaux proposés laisse imaginer l'ampleur du travail d'auto-correction effectué, et ses effets *a priori* bénéfiques. Mais mon travail a mis en évidence la nécessité d'une mesure plus fine de ces évolutions individuelles, une composante essentielle de la médiation pour tout formateur.

Il reste que le recours au sens artistique, en appui d'un processus d'apprentissage, semble comporter de nombreux atouts. Source de bien être, aux frontières de l'Art-thérapie, révélatrice de talents insoupçonnés ou de terrains

³⁰ <http://www.multimania.com/mfrhadol>

d'analyse encore inexplorés, il m'apparaît donc que cette approche aux multiples facettes pourrait dynamiser de nombreux enseignements.

PREMIÈRE PARTIE



Contexte

DEUXIÈME PARTIE



Élaboration du projet

TROISIÈME PARTIE



L'atelier en action :
description
et premières analyses

QUATRIÈME PARTIE



Bilan et analyses finales