

FICTION, UTOPIE ET REPRÉSENTATION DU MONDE ET DE L'ÉCOLE DANS DES ÉCRITS SUR LE COLLÈGE RÉDIGÉS PAR DES ÉLÈVES EN DIFFICULTÉ

Sylvie Plane

Éditions de la Maison des sciences de l'homme | « Langage et société »

2005/1 n° 111 | pages 119 à 148

ISSN 0181-4095

ISBN 2735110168

Article disponible en ligne à l'adresse :

<http://www.cairn.info/revue-langage-et-societe-2005-1-page-119.htm>

!Pour citer cet article :

Sylvie Plane, « Fiction, utopie et représentation du monde et de l'école dans des écrits sur le collège rédigés par des élèves en difficulté », *Langage et société* 2005/1 (n° 111), p. 119-148.
DOI 10.3917/ls.111.0119

Distribution électronique Cairn.info pour Éditions de la Maison des sciences de l'homme.

© Éditions de la Maison des sciences de l'homme. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

Fiction, utopie et représentation du monde et de l'école dans des écrits sur le collège rédigés par des élèves en difficulté

Sylvie Plane

IUFM de Paris / LEAPLE UMR 8606 (CNRS - Université Paris V)
sylvie.plane@inrp.fr

*Le rôle que, de l'Antiquité à nos jours, toutes les utopies politiques prêtent
à l'éducation, montre bien combien il paraît naturel de vouloir fonder
un nouveau monde avec ceux qui sont nouveaux par naissance et par nature.*

Hannah Arendt, "La crise de l'éducation"
in *La crise de la culture*, Gallimard, trad. fr. 1972

I. LE COLLÈGE, LIEU INSTITUTIONNEL, LIEU RÉEL, LIEU IMAGINAIRE

Les collèges sont, au regard des textes réglementaires, des établissements d'enseignement destinés à accueillir des élèves pour leur donner l'éducation et l'instruction prévues par programmes officiels pour leur classe d'âge. Mais cette définition institutionnelle décrit un lieu virtuel, un espace réglé par les lois de la raison et de l'utilité sociale. À cet espace idéal correspondent deux autres lieux qui ont plus de réalité dans l'univers des sujets – élèves ou professeurs – qui peuplent l'école. Il s'agit, d'une part, de l'entité matérielle qu'est l'établissement scolaire, le lieu physique dont les caractéristiques constituent de puissantes contraintes s'exerçant sur l'activité de ses occupants ; et d'autre part, de l'univers rêvé, abhorré ou idéalisé qu'est la représentation imaginaire de l'école. Ainsi, le collège en tant qu'entité architecturale délimite des zones qui, à leur tour, configurent et distribuent les types

d'actions – il y a des espaces pour, collectivement, travailler et d'autres pour jouer ou satisfaire des besoins physiques – les relations interpersonnelles – des lieux sont interdits aux élèves, d'autres sont infréquentables par les professeurs – et, partant, des types et formes de discours : la langue vernaculaire des élèves est censée ne pas franchir le seuil de la salle de classe, à moins d'avoir été autorisée à le faire au nom d'options idéologiques et pédagogiques (Bautier 1998 ; Miller 2000 ; Boutet 2003).

De l'autre côté du miroir, l'école idéale, imaginaire, exerce une influence puissante sur la perception du collègue réel par les enseignants en proposant une image idéalisée à laquelle ils comparent implicitement les faits, lieux, personnes et discours qui composent le collège dans lequel ils vivent. À la source de cette représentation se trouve le souvenir fantasmé de leur propre scolarité (Bertucci 2003 ; Deauvieau 2004 ; Plane 2004). Comme tous les points de vue, ce genre de souvenirs est à la fois vrai – c'est une réalité psychologique – et faux puisqu'il s'agit d'une image, qui, de surcroît, en isolant des événements leur donne une importance qu'ils n'avaient pas nécessairement au moment de leur survenue et les soumet au prisme déformant de la mémoire¹. Chez les élèves aussi, il existe des représentations rétrospectives de l'école qui la peignent comme un univers idéal. En effet, la référence à un âge d'or disparu, quasiment paradisiaque, constitue également un topos du discours des collégiens, et se retrouve même dans les propos d'écoliers².

-
1. On trouvera des exemples de l'âge d'or scolaire dans *L'Enseignement en détresse* (« Je revois les mains des petites filles, levées, ou plutôt tendues, très fort, avec le bras gauche soutenant parfois le bras droit, et de petits gémissements accompagnant la requête d'être interrogée »), accompagnés de commentaires qui en soulignent le caractère archétypal et instaurent les conditions d'une connivence générationnelle (« Je n'ai besoin d'aucun effort pour retrouver les souvenirs des classes que j'ai faites jadis. Ces souvenirs sont les mêmes pour nous »). De Romilly J. (1984) *L'enseignement en détresse*, Paris, Julliard : 75.
 2. Cf. le schéma récurrent dans le récit de l'apprentissage de la lecture par les élèves de CE2 : cet épisode intellectuel est présenté comme un processus structuré en étapes placées sous le sceau de la logique et de la rentabilité immédiate, effectué avec une rationalité sereine et méthodique qui rappelle le récit par St. Augustin de son entrée dans le langage ou l'apprentissage autonome de la parole par la créature de Frankenstein (DAVID J. & PLANE S. (1996), *L'apprentissage de l'écriture. De l'école au collège*, Paris, Puf).

Cependant, à ces reconstructions idéalisées et passéistes s'opposent deux autres modes de représentation de l'école par les élèves, soit qu'ils s'attachent dans un souci de réalisme à restituer le quotidien de la vie scolaire, soit qu'ils se hasardent – le plus souvent sous l'effet de stimulations extérieures – à présenter une vision prospective de l'école, dédiée en général à l'expression d'attentes adressées à l'institution scolaire.

Ces différentes formes d'évocations de l'école, celle d'aujourd'hui, avec ses réalités triviales, et celle du monde idéal passé ou à venir, sont rarement pures, elles s'entremêlent toujours. Cette complexité est particulièrement sensible dans des descriptions de l'école effectuées par des élèves en difficulté, car ils se situent à la fois comme des enfants attirés par des mondes plus séduisants que celui de l'école, et comme des acteurs de l'institution scolaire, dont ils admettent certains principes tout en rejetant – ou ignorant – certaines des règles qui les régissent. En formalisant dans une description écrite ce mélange mouvant de refus et d'adhésion aux formes et modèles offerts par l'école, ils nous donnent à voir le jeu de ces conflits ; mais dans le même temps, ils le découvrent sans doute eux-mêmes et expérimentent ainsi le pouvoir démiurgique de l'écriture qui permet non seulement de bâtir un monde, mais aussi d'intégrer en soi quelque chose de la complexité de ce monde en train d'être bâti.

2. LES DESCRIPTIONS RÉALISTES : UNE MISE EN QUESTION DE CE QUI EST ACCEPTÉ OU ACCEPTABLE

Pour observer des descriptions penchant du côté du réalisme, nous nous intéresserons à des écrits rédigés par des collégiens³ en réponse à une consigne leur demandant de présenter leur établissement à l'intention d'écoliers qui s'apprêtent à y venir (Corpus C). L'exercice, classique, présente une double finalité claire aux yeux des collégiens : il s'agit, d'une part, de produire un écrit prestigieux puisqu'il sera publié dans le carnet d'accueil de l'établissement, et d'autre part de rendre service à de futurs condisciples. D'un point de vue didactique, cet exercice peut être mis au service d'apprentissages scripturaux (ce

3. Classe de 5° d'un collège de banlieue parisienne classé ZEP (Collège V).

qui suppose que le travail d'écriture soit soutenu par des lectures et des réécritures) ou bien viser uniquement une efficacité pragmatique immédiate. Dans ce cas, l'enseignant s'attachera à repérer les textes correspondant le mieux à la commande institutionnelle et à rejeter les autres. Nous allons nous intéresser à cette dernière situation en observant plus particulièrement les écrits non retenus, avant de nous consacrer dans la suite de cet article aux descriptions prospectives du collège.

Dans ce contexte communicationnel, la sélection des écrits est nécessaire pour isoler le texte unique qui sera publié par le collège. C'est une procédure dont les règles sont acceptées par les élèves au nom du double contrat qui lie les partenaires – le professeur et les élèves – de l'activité scolaire :

- *Le contrat didactique défini par Brousseau (1992) comme l'ensemble des sanctions et obligations que chaque partenaire de l'activité didactique impose ou croit imposer, ou croit qu'on lui impose, à propos de l'acquisition des connaissances en jeu dans la situation.* Ce contrat est toujours partiellement opaque aux yeux des élèves, puisque, au moment où la situation didactique est instaurée par le professeur, les élèves ne possèdent pas les connaissances qu'ils devront avoir acquises à l'issue de la session d'apprentissage : il leur faut donc accepter des fonctionnements dont ils perçoivent les enjeux, mais non les fondements. Dans le cas de la production de texte qui nous intéresse, le contrat implicite entre l'enseignant et les élèves repose sur deux règles :

- la production de texte est en soi une activité d'apprentissage auto-suffisante et n'a pas besoin d'être étayée par d'autres interventions didactiques que celle médiée par la consigne d'écriture.

- l'éventualité d'une publication de leur texte constitue une motivation qui conduira les élèves à produire des textes de meilleure qualité que ceux qu'ils auraient écrits spontanément.

- *Le contrat pédagogique qui concerne l'ensemble des règles fonctionnelles régissant les relations sociales et pédagogiques au sein de la petite collectivité qu'est la classe (Burguière 1994).* En l'occurrence, ce contrat prévoit que toutes les productions seront candidates à la sélection en vue d'une publication, et que la décision sera prise par le professeur, seule personne apte à opérer un choix.

Ces contrats, ni négociés ni explicités, sont établis entre des partenaires inégaux. Mais ils produisent les mêmes effets que les contrats synallagmatiques car ils instaurent les conditions d'un échange d'obligations réciproques en conduisant les élèves à s'engager dans l'activité d'écriture et à accepter sans appel la décision de leur professeur, même si les motifs de cette décision ne sont que partiellement communiqués. Pourtant, au-delà de cet agrément de surface qui permet le bon fonctionnement de la classe, il existe des *dissensus* qui se traduisent du côté des élèves par le contenu informationnel développé ; et du côté du professeur par la manière dont il reçoit les productions de ses élèves. Il nous intéresse donc de voir comment se combinent en un jeu subtil l'acceptation et la contestation, tant du point de vue des élèves que de leur enseignant qui, lui, décide en dernier ressort de ce qui est ou non recevable. Or il se trouve que les écrits rejetés l'ont été en raison de quatre traits caractéristiques, dont seuls les deux premiers ont fait l'objet d'un commentaire du professeur :

2.1. Présence d'erreurs d'ordre linguistique

Les textes présentent, comme on s'y attend lorsqu'on examine des écrits d'enfants, un certain nombre d'erreurs orthographiques courantes : confusion entre des homonymes grammaticaux, entre des désinences verbales en [e], omission des marques désinentielles des pluriels nominaux, omission des signes diacritiques et ponctuation lacunaire. Ainsi, dans le texte de Srihem cité plus bas, tout se passe comme si le passage à la ligne se substituait à la pose d'un point. Dans le domaine de la syntaxe, la présence inopportune de syllepse – avec les conséquences morphologiques qu'elles induisent⁴ – et les ruptures énonciatives constituent les erreurs les plus fréquentes. Elles sont la plupart du temps de faible portée, mais les habitudes pédagogiques de la classe font que la production est considérée uniquement sous l'angle du produit scriptural obtenu, et qu'il n'est pas envisagé par l'enseignant que les élèves puissent retravailler leur texte une fois le premier jet achevé, ce qui ne laisse donc pas de possibilité de "*ratrapage*" pour les textes rejetés.

4. Par exemple dans le texte de Srihem cité plus bas, qui fait suivre "*chaque*" d'un nom au pluriel.

2.2. “Pauvreté” du répertoire stylistique

Au nom des normes esthétiques qui prévalent dans l'école, il est généralement considéré que la variété des tournures et des constructions, l'absence de répétition et le déploiement de la formulation (comme en témoignent l'antienne : « *ne répondez pas par des mots, faites des phrases* » ou le jugement dont Albalat (1903) se faisait l'écho : « *une prose seulement correcte et facile peut n'être pas considérée comme un spécimen de style complet* ») attestent la valeur d'une production verbale. Or, de ce point de vue, deux procédés, l'énumération et la répétition, altèrent la qualité stylistique des descriptions en renforçant l'effet de liste dû, d'une part, à la mise en œuvre d'un schéma structurel sommaire, d'autre part au choix d'un foyer thématique unique. En effet, même si l'on retrouve dans le corpus examiné trois grands ensembles thématiques qui déterminent des modes d'exposition spécifique, en revanche, les textes combinent rarement ces ensembles. Les trois modes d'exposition sont les suivants :

- *L'organisation fonctionnelle*

Les textes s'organisent autour de la liste des personnes composant l'équipe éducative et présentent les rôles de chacune d'elles et leurs rapports avec les élèves ;

- *L'organisation temporelle*

Le contenu des textes suit le déroulement d'une journée de cours ou de la journée d'accueil ;

- *L'organisation spatiale*

L'ordre des informations mime une visite des lieux, soit en reproduisant un parcours, comme dans la ligne 5 du texte ci-dessous, soit en fournissant au lecteur les éléments permettant la prise de repères lors de ses déplacements, comme dans le début de ce texte :

Les classes sont marquer par une plaque avec une lettre et un nombre Ex : B04 se trouve au rez de chaussée car le chiffre commence 0 par zéro. C12 se trouve au 1^{er} étage car le chiffre commence par 1 B24 se trouve au 2^e étage car le chiffre commence par 2 ensuite dans chaque étages il y a deux couloirs le B et le C ça paraît difficile mais après on s'y habitue [C. Srihem – 5^e V 2002]⁵

5. Les références des citations indiquent le corpus d'origine (A, B, ou C), le prénom de l'auteur, le niveau de classe, l'initiale du collège, l'année de production, et éventuellement le numéro de la version.

Le texte de Srihem déroge aux principes d'organisation enseignés traditionnellement dans les séquences consacrées à la description, passage obligé du cours de français en 5^e. En effet, alors que la coutume scolaire propose des schémas codifiés pour rendre compte de l'espace (on parle du site, du bâtiment, puis de ses composantes) et valorise l'hypotypose (les séquences didactiques consacrées à la description comportent des séances portant sur l'adjectif qualificatif et la proposition relative) la description faite par Srihem est pour le moins économe de moyens rhétoriques. En revanche, elle a soin d'exemplifier le propos et de fournir des règles qui permettront à un visiteur d'être autonome, avec un recours notable au coordonnant « car » pour introduire la justification du dire⁶ (Masseron, 2004).

2.3. Choix des recommandations inadapté à l'effet visé

Comme le texte à produire visait à rassurer les nouveaux arrivants, certains auteurs ont choisi de prévenir les craintes que ceux-ci auraient pu avoir, en exposant les motifs d'inquiétude, pour ensuite montrer qu'ils étaient vains.

C'est le cas de Linda qui écrit :

Vous inquiétez pas de la rentrée du collège, parce que sa va bien se passe.
[C. Linda – 5^e V 2002]

ou de Srihem dans le texte cité plus haut.

Or il se trouve que le conseil bienveillant, pris au piège de la double contrainte, dénonce en fait *a contrario* l'univers angoissant du collège.

2.4. Contenu informationnel manquant aux règles de la bienséance

Enfin, le dernier manquement aux règles implicites du genre, et sans doute le plus grave, celui qui condamne définitivement ces textes, porte sur la diffusion d'informations qu'il n'est pas bienséant de traiter publiquement. Il s'agit de :

- *L'identification nominative des personnes*

Alors qu'il était implicitement attendu qu'on informe sur les fonctions et non sur les individus qui les assument, certains textes

6. L'emploi de « car » dans la fin du texte de Linda que nous citons plus loin est plus caractéristique encore de ce fonctionnement.

d'élèves font état du patronyme des personnes qui composent l'équipe éducative, dérogeant ainsi aux habitudes institutionnelles⁷.

Ainsi si Srihem se contente d'énumérer les fonctions, d'ailleurs sans souci de les ordonner hiérarchiquement :

Dans le collège il y a des surveillants, des cpe, des dames de service, le cuisinier, la directrice, des professeurs, une gestionnaire, une Adjointe du chef d'établissement [C. Srihem – 5° V 2002]

en revanche, Kodiatou les personnalise :

Il y a une principale qui s'appelle madame xxx⁸ et son adjoint qui s'appelle Madame xxx [...] celle qui prend tout l'argent pour payer la cantine s'appelle Madame xxx.[C. Kodiatou – 5° V 2002]

- *La publicité donnée aux problèmes financiers privés*

Le thème de l'argent est fortement présent dans les productions d'élèves, envisagé du point de vue des contraintes pesant sur les familles. En témoigne le texte de Kodiatou qui le mentionne une première fois dans la liste des fonctions (« il y a une intendance pour payé la cantine ») et le reprend dans sa caractérisation de la secrétaire d'intendance, présentée comme la personne « qui prend tout l'argent pour payer la cantine ». Ou encore Srihem, qui note les obligations financières incombant aux parents : « a chaque trimestre on doit payer la cantine ». Or, comme on le sait, c'est un thème d'ordinaire réservé à la sphère intime, et qui n'a droit de cité dans un écrit public que s'il est envisagé de façon impersonnelle. Ainsi les règlements intérieurs des collèges, lorsqu'ils signalent les échéances du versement des frais de demi-pension recourent pour cela à une énonciation distanciée.

- *Le relevé des signes de dysfonctionnement*

Les dysfonctionnements sont, si on nous permet le paradoxe, les signes qui manifestent qu'un organisme fonctionne. Néanmoins, l'usage veut qu'on ne leur accorde pas de publicité excessive, pour des

7. On peut se reporter au débat sur la féminisation des noms de fonctions qui a été l'occasion d'une discussion féroce entre les partisans d'une extension de l'alternance masculin/féminin aux noms de fonctions, et ceux qui souhaitaient que l'on conservât des dénominations sans marque de genre, en référence à l'usage voulant que l'on ne personnalise pas la fonction.

8. Naturellement, nous anonymons le texte que nous citons.

raisons qui vont de soi. Or dans les textes des élèves on relève la mention de plusieurs faits qui peuvent discréditer l'école, et qui, de ce fait, n'ont pas leur place dans un écrit destiné à présenter l'établissement. Il s'agit notamment du thème des absences des professeurs – le fait qu'elles soient mentionnées ne signifie pas autant qu'elles soient fréquentes : il informe simplement sur un type de perturbation possible – et du délai entre la rentrée et le démarrage effectif des cours :

[...] le 2^e jours les prof vont vous donner le matériel et 2 semaines après vous allez faire les cours normalement.[C. Linda – 5^e V 2002]

Enfin, plus grave, cet encouragement bienveillant de Linda qui clôt son texte par une formule rappelant son incipit (« Vous inquiétez pas de la rentrée du collège, parce que ça va bien se passer. ») et qui, par son insistance, renseigne sur la gravité de sa souffrance :

[...] vous allez bien aimé parce que c'est moins long les cours parce que à la primaire c'est long on voit tout le temps le même prof car au collège tout les 1 ou 2 heures on change de prof et le temps passe plus vite alors vous inquiétez pas. [C. Linda – 5^e V 2002]

Tout est dit avec cette exhortation à supporter l'école.

En somme, ce qui interdit à ces textes d'élèves d'être publiés dans un carnet d'accueil, ce n'est pas tant les maladroitures de langue – les corrections n'imposeraient pas de bouleversements majeurs – que le fait qu'ils sont trop en communion avec leurs destinataires : l'énonciation familière, fraternelle, paternelle même, la capacité à se représenter les questions que se posent les plus jeunes, à les prendre au sérieux, à fournir les renseignements les plus triviaux leur interdit de postuler à la diffusion dans un document officiel. Pour réussir l'exercice, il fallait donc accepter l'idée qu'il convenait non pas de s'adresser à des condisciples, mais de feindre de le faire tout en cherchant à se représenter la lecture qu'en feraient les adultes commanditaires de l'opération. Telle est la règle implicite majeure à laquelle doivent se soumettre les écrits scolaires. Pour reprendre la distinction de G. Genette dans sa présentation des travaux de K. Hamburger (1986), dans cet exercice, à la différence de celui dont nous allons parler plus loin, il fallait que les élèves se situent dans le registre de la *"feintise"* et non dans celui de la fiction.

3. DESCRIPTIONS PROSPECTIVES ET FORMES ÉLÉMENTAIRES DE L'UTOPIE

3.1. Le droit à la fiction

On opposera à ces descriptions du collège qui se veulent fonctionnelles, des écrits prospectifs ayant vocation à présenter un état à venir, avec plus ou moins de soumission à l'impératif de réalisme. Les récits prospectifs font partie des genres scolaires traditionnels et sont définis par un certain nombre de traits qui les apparentent aux récits d'anticipation. Néanmoins ils utilisent des matériaux autobiographiques pour construire l'univers fictionnel et plus encore le monde intérieur des personnages qui les peuplent.

Le corpus examiné rassemble des écrits⁹ rédigés par des élèves de sixième dans le cadre d'un concours organisé par un Conseil Général demandant de réaliser une production ayant pour thème « le collège du futur ». Nous nous intéresserons aux textes écrits par des élèves en difficulté qui participent à des ateliers informatiques organisés à leur intention.

Les documents s'organisent en deux sous-ensembles, agrémentés de dessins¹⁰ :

- un sous-ensemble de récits produits soit individuellement soit par de petits groupes d'élèves et relatant une histoire située à une époque future dans un collège. Conformément à la commande, ces récits comportent tous des séquences descriptives destinées à présenter le *collège du futur* (Corpus A)

- un sous-ensemble de sept productions consacrées uniquement à la description du *collège idéal* (Corpus B).

Pour ce dernier groupe, la décision de rédiger uniquement une description et non pas un récit, n'a pas été prise par les élèves eux-mêmes mais par leur professeur qui, craignant que l'invention d'une trame fictionnelle ne constitue une surcharge pour des élèves en difficulté, a préféré alléger leur tâche. Cette option pédagogique, dont nous ne mettons pas en cause les bonnes intentions, repose sur deux présupposés couramment admis :

9. Les écrits collectés proviennent de six collèges de la banlieue parisienne.

10. Les textes dactylographiés ont fait l'objet de corrections orthographiques guidées par les enseignants qui encadraient l'activité.

- l'équivalence entre la simplicité et la facilité, qui fait que l'on a tendance à réserver les activités riches aux seuls élèves réputés habiles ;
- la réputation de pauvreté imaginaire qui s'attache aux élèves ayant de faibles performances scolaires.

Cet appauvrissement de la consigne, qui finalement aboutissait à réserver à ces élèves en difficulté l'écriture de la partie de récit réputée la plus ingrate, la description, a été en partie contourné, grâce à un glissement dans l'interprétation de la consigne : les élèves ont eu tendance à décrire non pas le *collège du futur*, comme il leur avait été prescrit, mais le collège idéal, celui qu'ils rêveraient de fréquenter, réintroduisant ainsi un espace ouvert à l'expression de leurs choix.

3.2. Modèles utopiques, fiction et science-fiction

Nous avons dit que les collèges étaient à la fois des lieux idéaux et des lieux réels, mais ce sont aussi, par nature, des constructions utopiques, et ce pour trois raisons.

- En tant qu'institutions scolaires, leur vocation est de rendre l'individu meilleur, ou plus exactement de lui permettre de mieux satisfaire les attentes de la société dans laquelle il devra s'intégrer. Sans doute est-ce le propre de toute éducation – qu'elle soit coercitive ou libertaire – que de croire qu'elle peut exercer une influence positive sur les individus qui lui sont confiés, et, partant, sur l'avenir. En cela, toutes les éducations entretiennent des proximités avec les utopies. Mais l'éducation donnée par l'école est la seule à être rationalisée, programmée, institutionnalisée.

- En tant que communautés éducatives, les collèges sont de petites sociétés dans lesquelles les places des individus, les rencontres, les rapports entre eux, les tâches sont fonctionnellement organisés. Certes toute microsociété, aussi bien la famille que l'entreprise, est régie par de semblables règles. Mais l'école se représente à ses propres yeux comme une sorte de société idéale, gouvernée par la raison et la science, située quelque part entre le brouillage confus de la société ordinaire et l'ordre parfait du phalanstère, avec lequel elle ne saurait toutefois se confondre car elle est fondée sur des rapports hiérarchiques.

- En tant que lieux architecturaux, les collèges sont des édifices dont chaque composante est dédiée à une fonction particulière, de

façon à ce que l'activité qui s'y déroule soit collective et réglée. De même que Benjamin (1972/2003) avait noté la parenté architecturale entre les usines et les maisons, et les gares et les chalets, Winkin (1989) a attiré l'attention sur des traits communs entre les architectures utopistes du XIX^e siècle telles le Familistère de Guise et les architectures scolaires modernes, qui sont, les unes et les autres, édifiées avec le double souci de réguler l'activité de leurs occupants et d'en faciliter la surveillance. Dans les écrits d'enfants examinés et dans les illustrations qui les accompagnent la spécificité des usages des locaux est constamment signifiée, et même amplifiée par rapport à la référence que constitue le collège réel. Ainsi dans *Le sabotage du collège*, l'établissement est décrit sous la forme d'un bâtiment de neuf étages dont chacun est consacré à une discipline scolaire – la musique ayant un sort à part avec deux étages – avec en couronnement l'étage du « parcours culturel ». Mais la chose est plus nette encore dans les illustrations. En effet, à l'exception de deux dessins dont l'un représente « le collège des îles » sous la forme d'un phare ceint d'un toboggan sur une île plantée de palmiers, toutes les représentations d'ensemble du collège du futur sont des plans qui compartimentent scrupuleusement l'espace et l'affectent à un usage précis. Ainsi les niveaux de classe sont généralement séparés (il y a des blocs pour les classes de sixième, d'autres pour les classes de cinquième etc.) ; ou bien des locaux distincts sont attribués à chaque discipline, et l'on note avec intérêt à cette occasion que la permanence et l'infirmerie ont le même statut que les maths, le français ou l'éducation civique.

Ces différentes facettes de l'utopie sont donc réinvesties à la fois dans les dessins et dans les écrits des élèves. Bien évidemment, dans les deux cas, il ne s'agit jamais d'une référence aux utopies savantes stabilisées par des textes devenus des monuments et soutenues par de puissantes constructions théoriques. Il s'agit plutôt, à chaque fois, pour chaque jeune scripteur, d'une réélaboration personnelle, nourrie de la confrontation entre les influences culturelles et idéologiques qu'il agrée et celles qu'il rejette.

La science fiction joue dans ce délicat amalgame un rôle important : elle s'impose comme genre de référence dès lors qu'il s'agit de produire un texte décrivant l'avenir même si les élèves ne la connaissent

probablement qu'à travers les films¹¹, et même si le genre ne se réduit nullement au récit d'anticipation (Duhamel, 1987 ; Klein, 2002). Mais surtout, la science-fiction, en raison des liens qui l'unissent à l'utopie, et de son caractère fondamentalement métaphorique (Eco, 1985 : 195), permet aux élèves d'exprimer sous une forme figurée la manière dont ils perçoivent le projet de monde *meilleur* (avec toutes les modalisations qu'on voudra apporter à cet adjectif « meilleur ») à l'origine de l'école, et plus encore de proposer leur propre projet de monde meilleur.

Les textes des élèves sont donc loin d'être homogènes, à la fois sur le plan générique – ils mêlent différents modèles et schémas textuels – et sur le plan axiologique, présentant tour à tour des indices de contestation à l'endroit de l'école, mais aussi d'approbation, voire de radicalisation du projet utopique qui sous-tend l'école.

Tout se passe comme si plusieurs mouvements divergents s'opéraient en se compensant partiellement :

- les notations qui servent à peindre le contexte matériel et humain s'orientent vers la représentation d'un ordre du monde proche de certaines utopies, sur une gamme qui va des formes les plus sereines aux plus coercitives ;
- la description ou la simple mention d'objets emblématiques de la modernité est mise au service de la construction d'une illusion réaliste qui crédibilise la fiction censée se dérouler dans un monde futur ;
- la trame fictionnelle offre un espace de liberté laissant place au rêve et au réinvestissement de motifs issus de la culture des adolescents. Dans cet univers, l'ordre du monde n'est pas établi : il s'agit de le reconquérir, en général en mettant fin à des méfaits.

Il ne s'agit là bien sûr que de tendances, et non de fonctionnements réglés. Mais ces tendances s'observent également dans les dessins. Ainsi les plans représentant les collèges – qui sont en quelque sorte des équivalents graphiques de descriptions – recourent à des structures géométriques régulières, comme le font tous les plans, mais ont la particularité d'être puissamment ordonnés par des symétries très marquées, voire des dispositions concentriques, à l'instar de la Cité Idéale de Ledoux. Ces plans vont parfois jusqu'à inverser et systématiser les

11. Outre le fait que les élèves dont nous avons examiné les productions sont considérés comme de faibles lecteurs, les lectures des adolescents se portent plutôt vers l'*Heroic Fantasy* ou le fantastique que vers la science fiction.

organisations usuelles en disposant en pourtour les locaux destinés à l'enseignement de façon à leur faire enserrer un espace consacré à des activités pratiquées généralement en dehors de l'école ; ainsi le terrain de tennis, ou la mosquée ont pu se trouver au centre du collège. En revanche, les représentations de personnages, propres aux seuls récits, manifestent leur fantaisie en puisant très largement dans les figures issues des mangas ou de la bande dessinée. Et, toujours dans les illustrations de récits, les dessins intermédiaires qui représentent les lieux où se déroulent les épisodes successifs sont, à la différence des plans, agrémentés de détails ornementaux, tels que des fleurs sur le sol ou des étoiles sur les fenêtres, comme on en trouve sur les pages de garde des cahiers d'écoliers ou de collégiens.

Or, rappelons-le, certains élèves ont été cantonnés à l'écriture de la seule description. Ils se sont donc trouvés orientés vers la zone d'imagination plutôt dévolue à l'ordre, et ce d'autant plus que l'aide bienveillante mais insistante de leur professeur a constitué une surveillance influant sur leurs choix, comme on le verra plus loin.

3.3. Des mondes utopiques à l'arrière-plan

La consigne engageait doublement les élèves vers la construction de représentations utopiques : d'une part, en prescrivant de décrire un *collège*, elle les amenait à imaginer le fonctionnement d'une institution dont nous avons montré plus haut le lien avec les utopies ; d'autre part, en exigeant une projection dans le *futur*, elle les engageait vers la peinture d'un ailleurs, ou d'un nulle part, qui s'offrait comme un espace à inventer. Dans ces textes de collégiens, ce sont les éléments descriptifs qui en portent le plus les traces. En effet, ils ne servent pas uniquement à constituer l'arrière-plan, ils servent aussi à composer une ambiance qui n'est jamais neutre idéologiquement, et à travers laquelle on peut lire des formes naïves et frustes d'utopies, réinventées par les auteurs de ces textes.

Une utopie douce : l'abondance de l'âge d'or

L'âge d'or fait partie de notre fond commun culturel, et figure aux deux extrémités de la chaîne temporelle qui représente mythiquement l'histoire de l'humanité. Hésiode¹² nous dit qu'à leurs débuts

12. Hésiode, *Les travaux et les jours*, v.112-119. Trad. P.Mazon

les hommes « vivaient comme des dieux, le cœur libre de soucis, à l'écart et à l'abri des peines et des misères [...]. Le sol fécond produisait de lui-même une abondante et généreuse récolte et eux, dans la joie et la paix vivaient de leurs champs, au milieu de biens sans nombre ». Le paradis, aboutissement de notre carrière d'ici-bas si nous nous comportons bien, promet que nous retrouverons un tel état lorsque nous aurons achevé notre parcours. Mais bon nombre de projets utopiques proposent de ne pas attendre et de bâtir dès à présent un monde terrestre où régnera l'abondance.

Dans les descriptions de notre corpus, les trois thèmes qui caractérisent l'âge d'or, à savoir l'aménité de la nature, l'absence d'efforts et l'abondance de biens, sont bien représentés.

Ainsi, le collègue peut afficher franchement des allures d'enclos paradisiaque, comme dans la seconde version du texte de Nora qui commence par « J'aimerais que [...] » et se termine par :

Un jardin pour que sa fasse beau et que l'on soit tranquile, des hamacs pour pouvoir sallonger. [B. Nora – 6° Vers2. GL 2003]

Mais peu à peu les impératifs de sérieux reprennent le dessus, d'abord sous l'effet de l'introduction à l'encre rouge de mentions graphiées par le professeur qui, après avoir corrigé le pronom "ça", interdit dans les rédactions, ajoute un adverbe et un complément dont l'importance est soulignée par un point d'exclamation, circonscrivant ainsi les possibilités de farniente évoquées par le texte de Nora :

Un jardin pour que sa cela fasse beau et que l'on soit tranquile, et même des hamacs pour pouvoir s/allonger à l'heure de la sieste ! [B. Nora – 6° Vers2 corr. GL 2003]

Puis, dans la troisième version, alors que la description prenait de l'ampleur, la chute du texte annule l'évocation bucolique en confinant le jardin d'Eden aux fonctions de salle de permanence :

Enfin je voudrais qu'il y ait un magnifique jardin où l'on y trouveras : des bancs, des fleurs, de l'herbe, des balançoires, un petit lac, une fontaine pour boire, des hamacs pour se retrouver dans la tranquillité pendant les heure de permanence [B. Nora – 6° Vers3 GL 2003]

Le thème de l'absence d'efforts se trouve donc pourchassé. Mais il parvient à se maintenir dans les écrits des élèves grâce à la description de machines destinées à remplacer les hommes, machines dont nous parlerons plus loin. En revanche, le thème de l'abondance ne souffre d'aucune censure et il se manifeste généreusement à travers l'évocation de la profusion de nourriture ou de son excellence, aussi bien dans les descriptions du corpus B :

J'aimerais bien [...] un m'acdonal gratuit pour les enfant. [B. Mariam – 6° GL 2003]

que dans celles des récits du corpus A :

[...] Un peu plus près du lycée qui était splendide, de couleur verte, et dans lequel on servait des boissons à volonté [...] [A. anonyme 2 – 6° JA- 2003]

[...] Cafétéria pour les élèves avec boissons et nourriture gratuite [A. anonyme 6 – 6° JA- 2003]

Toutes sortes de machines proposent des glaces (nougat, vanille, pistache, chocolat, fraise etc.) [A. Esther – 6° JA 2003]

A la cantine les nourritures seront plus bonnes qu'avant : de la viande, des pâtes, du coca, des jus de pomme et du café [A. Jon et Jeanne – 6° EV 2003]

Mais l'abondance ne se limite pas à l'alimentation, elle concerne aussi tout ce qui peut bénéficier d'une indication de quantité. Ainsi la description du collège idéal faite par Mariam est scandée par des mentions relatives à la taille, qui, du fait de la répétition litanique d'un même adjectif, créent un effet d'accumulation fonctionnant comme un procédé d'insistance :

L2. Voilà d'abord moi j'aimerais que le collège du futur soit deux fois plus grand que ce collège [...]

L3. J'aimerais bien qu'ils mettent un cinéma grand écran [...]

L5 [...]un grand bar

L7 [...]des grandes salles de gym

L10 [...]une grande piscine dans un coin de la cour

L11 Enfin avoir un ascenseur grand et gros pour ne pas toujours monter les escaliers [B. Mariam 1 – 6° GL 2003]

La grandeur va parfois jusqu'à la démesure. Mais celle-ci peut-être modalisée au prix d'une antonymie comme dans ce récit qui parle d'un «toboggan assez gigantesque» (A. anonyme 2 – 6° JA- 2003),

conciliant ainsi le désir de magnification et le souci réaliste de sécurité. Ou bien elle peut viser directement une ampleur héroïque comme dans l'exemple qui suit, où la quantification, quasiment homérique, a valeur de superlatif :

des élèves sont en cours quand soudain 50 sirènes retentissent. Il y a une explosion [A. anonyme 4 – 6°]A- 2003]

Ainsi cette insistance sur la quantité et la taille peut tout aussi bien servir à exprimer indirectement des inquiétudes réelles, voire des souffrances qu'on ne peut dire ouvertement – la “peur de manquer”, l'oppression exercée par la surpopulation dans des locaux scolaires trop exigus – qu'à produire des effets de grandissement épique.

La cité idéale : un lieu empreint de bienveillance réciproque

Autre trait qui caractérise le monde meilleur : les hommes y vivent en parfaite entente et les rapports entre eux sont réglés et harmonieux. Ce thème, également présent dans les mythes de l'âge d'or et dans certaines utopies politiques, trouve aisément sa place dans les descriptions du corpus B. En revanche, les récits du corpus A ont besoin des méfaits comme moteurs de l'action et font donc moins de place à ce topos si ce n'est au travers de l'évocation des rapports amicaux qui lient des condisciples.

L'harmonie au sein de la petite société qui peuple le collège idéal se manifeste d'abord au travers de la bienveillance des professeurs envers les élèves. Celle-ci est exprimée sous trois modalités qui dénoncent, par contraste, les manques du collège réel :

– le souhait :

J'aimerais aussi que les CPE, les professeurs sois plus gentil avec nous [B. Mariam 1 – 6° GL 2003]

– l'injonction, comme dans cette “*Description idéale du professeur*” qui insiste sur les obligations pédagogiques et civiques incombant aux enseignants :

les professeurs doivent bien expliquer les leçons aux élèves et ne pas être absents. les professeurs doivent aussi aider les élèves qui ne comprennent pas les leçons et leur expliquer encore une fois la leçon. les professeurs aussi respectent le règlement du collège. [A. Jon et Jeanne – 6° EV 2003]

– la mise à distance par le recours à un imparfait signalant qu'on est dans l'univers de la fiction. Ainsi ce passage de récit prête par ce moyen à l'ensemble des professeurs une qualité, l'indulgence, et l'exemplifie ensuite dans une parenthèse complétant le portrait d'un héros doté à la fois de la séduction virile du légionnaire et de l'aménité de l'enseignant idéal :

Les professeurs étaient tous gentils, surtout le professeur de musculation. Il était grand et fort, il était blond avec les yeux bleus. Quand il marchait, il se balançait de gauche à droite. (il ne punissait jamais, ne collait jamais). [A. anonyme 1 – 6° JA- 2003]

Réciproquement, cette excellence des rapports peut aussi se manifester par la sollicitude à l'égard des professeurs dont font preuve les élèves, non pas dans leur rôle de personnages mais en tant qu'auteurs. Ainsi si Yohann ne semble guère se soucier des adultes quand il décrit les aménagements souhaités :

~~Je voudrais qu'il y ait~~ des distributeurs de boisson, ~~des~~ un Park pour (les V.T.T Dans ce collège il y aura ≠ les skatebord et les rollers) [B. Yohann – 6° GL 2003]

en revanche, Mariam et Alexia prennent en compte les besoins des professeurs dans leurs souhaits :

qu'il y ait un parkingsouterrain pour les professeurs. [B. Alexia – 6° GL 2003]

Et pour les adultes un restaurant, un grand bar où ils peuvent s'amuser, rigoler et s'éclater [B. Mariam – 6° GL 2003]

Cette sollicitude est très marquée dans le corpus B dont les activités d'écriture ont été fortement encadrées par la vigilance maternelle mais constante du professeur qui animait l'atelier. Mais si les écrits d'élèves prennent en charge des revendications qui sont d'ordinaire celles des enseignants (le parking ou l'affectation de salles pour les professeurs) cela ne signifie pas pour autant que dans un monde idéal il n'y aurait plus d'écart entre professeurs et élèves. En effet, les oppositions catégorielles restent toujours nettement tranchées, même si parfois elles se recomposent autrement, comme en témoigne l'évolution du texte de Nora, qui dans une première version écrivait :

J'aimerais qu'il y ai dans le collège, un ascenseur [B. Nora – 6° Vers1 GL 2003]

Puis, comme le professeur lui demande par une note en marge : « pourquoi ? », Nora précise ainsi les bénéficiaires de l'équipement souhaité :

J'aimerais qu'il y ai dans le collège, un ascenseur pour les handicapés et les professeurs [B. Nora – 6° Vers2 GL 2003]

Cette dernière version sera censurée, sans doute parce qu'il était manifeste qu'elle créait une supercatégorie réunissant les personnes *différentes* ou fragiles, un peu comme le faisait Caton¹³ dans ses conseils préconisant au Père de famille de profiter de l'hiver pour vendre « les bœufs qui prennent de l'âge [...] les vieux chariots, vieilles ferrailles, esclaves âgés, esclaves malades ».

De la dysphorie à la contre-utopie :

un plébiscite en faveur du maintien de l'ordre

L'harmonie, malheureusement, est une conquête et non un don. Elle ne s'obtient qu'après un cheminement méritoire et doit constamment être protégée. C'est pourquoi on passe aisément d'un projet sociétal rationnel à la plus sévère des coercitions ainsi que l'a mis en intrigue Perec dans *W ou le Souvenir d'enfance* dans sa description de la genèse d'une société totalitaire et répressive. De la même façon, l'aspect communautaire des collèges décrits ouvre la voie à des représentations de microsociétés repliées, autarciques, comme le "collège des îles", qui conjugue les attributs du parc de loisir et de l'établissement scolaire dans un environnement offrant la sécurité du milieu amniotique :

Le collège des Îles est une tour sur une île et tout autour, il y a un immense toboggan. Juste à côté de la tour, il y a un petit terrain de Beach-volley et le CDI est sous l'eau. On rejoint le CDI par un tunnel. les élèves sont bien protégés car il y a un sous-marin qui les protège. [A. Maxime B, Julien, David, Maxime D – 6° SN 2003]

Sans être aussi radicaux, tous les textes d'enfants de nos deux corpus témoignent d'un souci constant de maintien de l'ordre et de protection. Ainsi, même si le règlement libéral du "collège des Îles" prévoyait deux articles ouvrant de vastes espaces de liberté :

7. On peut tout faire

8. On a le droit d'inviter des copains

13. Caton le censeur, *De agricultura*, II.

il encadre assez fermement cette liberté, avec des horaires précis à la minute près :

1. Extinction des feux à 22h30
2. Réveil à 7h30 [...]
4. Première étude à 19h00 jusqu'à 21h45, deuxième étude à 21h00 jusqu'à 21h45 [A. Maxime B, Julien, David, Maxime D – 6° SN 2003]

Dans les textes descriptifs du corpus B, le souci d'ordre se manifeste sous la forme de revendications en faveur d'un nombre plus élevé de surveillants ou d'une "carte pass" qui faciliterait la circulation dans les couloirs ou encore d'un panneau annonçant à l'extérieur les absences de professeurs. Dans les récits du corpus A, dont les intrigues sont fondées sur l'existence de méfaits devant être réprimés, l'occasion est donnée aux auteurs de décrire toutes sortes de procédés destinés à la surveillance ou au maintien de la sécurité. Les héros vont donc puiser dans l'arsenal technique classique ou futuriste : les caméras de surveillance permettent d'identifier le coupable dans le récit de Fatou et dans celui de Cédric, et les ordinateurs jouent ce rôle dans le récit d'Achouak et Alicia. Mais les héros peuvent aussi recourir à des procédés plus traditionnels pour parvenir à leurs fins tels que la dénonciation et la menace (récit de Joseph et Ismaïl), l'intervention des parents (récit de Coumba) ou de la police (récit d'Achouak et Alicia), l'agression physique (récit de Mody et Houari), l'important étant que le mal soit jugulé, comme le montre la formule qui conclut le récit d'Etienne :

Et alors Bob fut arrêté pour vol et tout rentra dans l'ordre. [A. Etienne – 6° M 2003]

3.4. La science-fiction : les instruments de la modernité, entre futurisme et banalité

Les fonctions diégétiques des instruments ordinaires de la modernité

A priori, la présence des ordinateurs dans la plupart des récits n'a rien pour surprendre le lecteur : ces machines s'offraient à la vue des rédacteurs qui ont composé leurs textes dans les salles d'informatique. Mais on sait bien que la présence physique d'un objet ne suffit pas à faire de lui un objet à décrire, et l'on peut donc supposer que les évolutions d'ordinateurs sont plutôt à relier au rôle fonctionnel que ces appareils jouent dans le récit, rôle qui se manifeste à deux niveaux :

– la mention des ordinateurs sert à caractériser le récit en signalant qu'il s'agit d'un récit d'anticipation, car ces appareils sont – du moins aux yeux des adultes qui encadrent l'activité d'écriture – des emblèmes de la modernité. Sans doute la perception qu'en ont les élèves est-elle différente, car contrairement aux adultes, ils sont nés dans un univers déjà peuplé d'ordinateurs. Cependant pour faciliter l'enrôlement des élèves dans ces ateliers, l'accent avait été mis par les animateurs sur le prestige qui allait s'attacher aux activités informatiques, et on peut donc supposer que la valeur que les adultes y attachent a été perçue. En somme, de même que la mention d'objets quotidiens – le vieux piano ou le baromètre d'*Un cœur simple* – sert, selon Barthes (1982) à créer "l'effet de réel" dans des récits réalistes, les ordinateurs, et plus largement les machines servent ici à "l'effet de futur".

– les ordinateurs assument le rôle diégétique de proies offertes à la rapacité des méchants, particulièrement intéressés par les claviers, objets détachables et aisément transportables, voire par une précieuse disquette contenant "tout le travail" du héros dans le récit écrit par Cédric. Cependant, en tant que butin, les ordinateurs sont en concurrence avec des objets plus précieux suscitant davantage la convoitise. Ainsi, le texte de Mody et Houari présente le héros au moment où celui-ci vient de recevoir deux cadeaux, un vélo à moteur de la part de son père et un ordinateur portable de la part de sa mère, ce qui amène le lecteur à anticiper la possibilité d'un double méfait. Mais le voleur et, avec lui, les auteurs du récit, ne s'intéresseront dans la suite de l'histoire qu'au vélo. De la même façon, dans le texte d'Étienne, les ordinateurs ordinaires, bien qu'objets de larcins, ne suscitent qu'indifférence, comme le montrent la placidité remarquable du principal découvrant leur disparition, et, *a contrario*, l'émotion provoquée par la disparition d'un objet autrement plus précieux :

Quand ils entrèrent dans la salle de cours, cinq ordinateurs avaient disparu. Au début le principal n'était pas inquiet. Mais chaque jour quelque chose disparaissait ! Un jour ce fut le propulseur méga feu qui disparut. Joé fut très en colère, alors il demanda à Bastien s'il pouvait l'aider à mener une petite enquête. [B. Étienne – 6^e M 2003]

De fait, les ordinateurs vraiment intéressants aux yeux des auteurs ne sont pas les appareils dédiés à l'usage scolaire ordinaire : leurs fonctionnalités ne sont guère évoquées dans les récits et ils ne figurent pas

parmi les équipements convoités dans les descriptions du collège idéal. En revanche, les machines qui restent à inventer gardent tout leur prestige.

Les fonctions anthropomorphiques des machines futuristes

À côté des ternes ordinateurs destinés au travail scolaire, d'autres ordinateurs, pourvus de qualités exceptionnelles, font l'objet de toutes les attentions, et en particulier ceux qui possèdent les vertus magiques des appareils informatiques qu'utilisent les héros de téléfilms pour résoudre en un tournemain les énigmes les plus coriaces. Ainsi, dans le récit écrit par Achouak et Alicia, l'ordinateur donne accès directement aux données dont les protagonistes ont besoin :

[...] Julien leur demanda la description de leur véhicule. Stéphanie dit qu'elle avait gravé sa signature et que personne ne pourrait l'enlever. Julienregistra une demande de recherche, regarda sur l'écran de l'ordinateur et apprit ainsi qu'elle avait été signalée à Paris près d'un magasin. [B. Achouak & Alicia – 6° M 2003]

Dans les récits, les machines sont définies par leurs caractéristiques techniques quand elles ne remplissent que des fonctions purement matérielles. On trouve ainsi un « vélo volant avec propulseur de vitesse » (récit de Kilian) une voiture volante (récit de Joseph et Ismaïl), et un précieux « propulseur méga feu » que l'auteur définit plus loin comme étant un « vélo avec quatre turbo giga watt » (récit d'Étienne). Mais les machines sont aussi définies par des fonctions qui en font des substituts des humains, souvent plus puissants que ces derniers. Ainsi les machines servent d'abord à réprimer et surveiller. Ce sont elles, nous l'avons vu dans l'exemple cité plus haut, qui permettent de mettre la main sur les voleurs. Mais elles assurent également des fonctions domestiques, qui, pour l'adulte lecteur de ces récits évoquent *Les Temps Modernes* :

à l'intérieur, il y avait un terrain de basket et de football, des robots qui donnaient à manger aux élèves et des salles de cours. [B. Joseph et Ismaïl – 6° M 2003]

Elles passèrent devant les robots qui faisaient le ménage dans les couloirs du collège [B. Achouak et Alicia – 6° M 2003]

voire *Le Meilleur des Mondes*, quand leur rôle va bien au-delà de l'activité mécanique :

Alors ils allèrent dans leurs cocons ordinateurs (qui remplacent les professeurs) voir sur les sites des vols s'il restait une empreinte de main [B. Étienne – 6° M 2003]

3.5. Organisations fictionnelles : entre imaginaire et préoccupations quotidiennes d'adolescent

Les récits qui composent le corpus A combinent différents genres, offrant une place inégale au déploiement de l'imaginaire. Un récit se démarque nettement du lot, celui écrit par Jon et Jeanne, qui s'autorise la plus grande fantaisie. Il commence en s'inspirant ouvertement des mangas : les héros sont deux guerriers de l'espace Trunk et Sogoten, qualifiés de "beaux gosses", promis à devenir surveillants pour veiller "au bon fonctionnement du collège de l'an 3000". Cependant le récit annonce ce programme narratif sans le développer et cède la place à l'enchaînement de séquences énumérant les conditions que devraient satisfaire le collège du futur, glissant toutefois ça et là quelques mentions malicieuses parmi les injonctions sérieuses.

Les autres récits empruntent l'intrigue au genre de la nouvelle policière et les éléments du décor à la science-fiction, voire au fantastique des romans pour adolescents : la présence d'un passage souterrain est sans doute en rapport avec *Harry Potter*, et l'influence de romans de la collection *Chair de Poule* – honnie à l'école, mais très prisée des jeunes lecteurs – se voit par exemple dans ce passage qui annonce sereinement :

Quelquefois, des gens disparaissent et la super équipe de Pascal, Maxime, David, Mélissa, Julien et Thomas enquête. [A. Maxime B, Julien, David, Maxime D – 6° SN 2003]

Il ne s'agit là que d'un décor : nous ne saurons rien de plus sur ces disparitions, sans doute trop banales pour être narrées. En revanche la disparition d'objets ou leur détérioration est un thème qui alimente davantage les intrigues et permet de mettre en scène deux types de méfaits :

- le sabotage qui affecte la communauté scolaire dans son ensemble, comme par exemple le vol d'équipement informatique ou celui des dossiers du principal ;
- le larcin qui porte sur des objets personnels, parfois fantaisistes – vol d'un "bolide" par exemple – le plus souvent appartenant à

l'univers quotidien des élèves. Ainsi, un vélo, des clés, et, dans le récit de Comba, les objets entreposés dans le casier personnel – porte-monnaie, argent, livre, téléphone portable – sont au centre des récits. Grâce à eux le héros passe du statut de victime à celui d'enquêteur, et son point de vue homogénéise la narration.

4. CONCLUSION : DE LA DIFFICULTÉ D'INTERPRÉTER DES DISCOURS COMPLEXES

Ces textes présentent des insuffisances formelles notables qui expliquent que leurs auteurs soient classés parmi les élèves en difficulté. Les récurrences thématiques sont nombreuses, et l'organisation apparente en est souvent sommaire ; les textes descriptifs se contentent d'être énumératifs et les récits ne font que développer un même schéma canonique ayant pour centre un vol ou un sabotage qui trouble l'ordre de la communauté scolaire.

Pourtant, ces textes sont plus intéressants qu'il n'y paraît à première lecture et méritent d'être observés sans commisération, parce que ce sont des discours complexes, sans doute plus par ce qu'ils disent que par la manière de le dire. Ils mêlent en effet des stéréotypes issus de différentes sources et les agencent en des amalgames qui brouillent l'interprétation.

S'agit-il dans ces textes d'une adhésion au projet de l'école ou d'une mise en question de son fonctionnement ? Il y a probablement des deux dans ces écrits qui ne se prêtent guère à une lecture univoque. Leur message est souvent ambigu et ils multiplient les points de vue, passant de l'utopie au réalisme, mêlant la revendication statutaire à la défense de l'ordre établi.

On peut donc lire ces textes comme des écrits politiques qui nous parlent de l'école, mais aussi comme des écrits intimes qui nous parlent des élèves qui les ont rédigés. Ils nous font entrevoir quelque chose de la complexité de leurs auteurs : ce sont des enfants désignés comme étant en échec, incapables de satisfaire les attentes de l'école, et qui pourtant acceptent de rédiger un texte afin d'accueillir les nouveaux dans leur établissement ou sont volontaires pour participer aux ateliers d'écriture en dehors du temps scolaire.

L'écriture joue donc un rôle intégrateur. Mais surtout elle apparaît comme un processus dynamique qui permet à son auteur de se

constituer comme un sujet intellectuellement et affectivement singulier, faisant dialoguer rébellion et raison, intériorisant les obligations de l'école tout en s'y opposant, et tentant d'assumer une position d'auteur. Ainsi, même dans ces conditions où la marge de manœuvre du scripteur est soigneusement encadrée, elle offre malgré tout quelques petits espaces de liberté qui permettent au rédacteur d'échapper au commanditaire et même à l'exégète qui aurait la prétention de mettre au jour les intentions ayant présidé aux textes qu'il lit.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ALBALAT A. (1903/1991), *Le travail du style enseigné par les corrections manuscrites des grands écrivains*, Paris, A. Colin.
- BARTHES R. (1982), « L'effet de réel » in Barthes R., L. Bersani, Ph. Hamon, M. Riffaterre & I. Watt. *Littérature et réalité*, Paris, Seuil : 81-90.
- BAUTIER E. (1998), « Maîtriser la langue, oui mais pourquoi (en) faire? », *X.Y.ZEP*, n° 2 : 3-5.
- BENJAMIN W. (1971/2003), *Paris, capitale du XIX^e siècle*, Paris, Éditions Allia.
- BERTUCCI M-M. (2003), « Les parlers jeunes en classe de français », *Le français Aujourd'hui*, n° 143 : 25-34.
- BOUTET J. (2003), « De l'inégalité dans l'accès au français scolaire », *Le Français Aujourd'hui*, n° 141 : 12-20.
- BROUSSEAU G. (1992), *Éléments pour une ingénierie didactique*, Lyon, Voies Livres.
- BURGUIERE E. (1994), « Article Contrat Didactique » in Champy Ph. & C. Étévé, *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris, Nathan.
- DEAUVIEAU J. (2004), « Genèse du rapport à l'activité enseignante : le poids de la discipline et du genre », *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, Vol 36, n° 4 : 91-108.
- DUHAMEL B. (1987), « Construire le monde / construire le texte. Science-Fiction au collège », *Pratiques*, n° 54 : 31-45.
- ECO U. (1985), *Lector in fabula. Le rôle du lecteur*, Paris, Grasset & Fasquelle.
- HAMBURGER K. (1986- [1977]), *Logique des genres littéraires*, Paris, Seuil.

- KLEIN G. (2002), « *Science-fiction* » in Riot-Sarcey M., T. Bouchet & A. Picon, *Dictionnaire des Utopies*, Paris, Larousse.
- MASSERON C. (2004), « Les paradoxes de CAR », *Linx*, n° 51 : 107-127.
- MILLER J. (2000), « La dialectique oral-écrit et l'acquisition du langage ». Intervention au séminaire de C. Blanche-Benveniste 22 avril 2000 *Linguistique des langues romanes* EPHE 4° section.
- PLANE S. (2004), « La rencontre des jeunes professeurs de français avec leur classe. Découverte de l'altérité et tension pédagogique », *Le français Aujourd'hui*, n° 146 : 47-55.
- WINKIN Y. (1990), « Modèle et ethnographie de la communication », *Revue des échanges*, vol. 7, n° 1, Actes du colloque Afides, Lugano 2-4 novembre 1989 : 13-17.

ANNEXE

- Les transcriptions respectent la mise en page adoptée par l'élève, à l'exception de la dernière version du texte de Nora qui était dactylographiée et pour laquelle on n'a pas reproduit le passage à la ligne imposé par les contraintes typographiques du logiciel d'écriture utilisé.
- Les annotations du professeur, marginales ou interlinéaires, qui figuraient en rouge sur les copies sont transcrites en gras.
- Les soulignements, les traits obliques insérés dans le texte, les biffures et les pointes de flèche signalant l'endroit où doivent s'insérer des ajouts sont de la main du professeur.

• Texte de Srihem :

Collège Jean Vilar

§ Le collège a été inauguré il y a un an

les classes sont marquées par une plaque avec une lettre et un nombre

Ex : B04 se trouve au rez de chaussée car le chiffre commence O

par zéro. C12 se trouve au premier étage car le chiffre commence par 1

⊙ . B 24 e se trouve au 1er étage car le chiffre commence par 2

ensuite dans chaque étage il y a 2 couloirs le B et le C

ça paraît difficile mais après on s'y habitue

~~Il y a un e~~ chaque élève a un carnet de Liaison,

il sert à marquer les retards, les absences, Les professeurs

mettent aussi des mots quand on s'est mal tenu ^{en} ~~au~~ classe

Il y a aussi les règles à respecter ne pas manger de chewing gum

ne pas cracher ect ... ~~quand c'est l'heure du~~

• **Texte de Linda :**

vous inquietez pas de la rentrée au collège, parce que sa va bien se passe. Le premier jour vous alléz aller il vont vous appelez et vous allez aller avec le prof principal et vous allez parler . Et le 2^{ème} jours les prof vont vous donne le materiel et 2 semaine aprèz vous allez faire les cours normalement. Vous allez bien aime parce que c'est moin long les cours parce que a la primaire c'est long on vois tout le temp le même prof car au college tout les 1 ou 2 heures on change de prof et le temp passe plus vite alors vous inquietez pas.

• **Textes de Nora.**

1) Première version manuscrite :

Le collège du futur.

J'aimerais qu'il y ai dans le collège, un ascenseur, une piscine, une cafétéria un C-D-I avec plien de livre, une salle avec une Télévision une chaîne Hi fi, Des C-D . Des salles complète, un jardin avec des fleurs, des amac, des robinets dehors, une salle de sport avec tout les équipement, une patinoire, des récréation dure 30 minute que l'on finissent à l'heur qu'on veut, puis qu'on peut se balader partout, un marchand de glace avec un marchand de bonbon. des cabines téléphoniques, plus de surveillant, pleins de bancs, de la bonne nourriture à la cantine, une classe pour chaque professeur des toilettes propre avec le matériel, un pass à la place du carnet de correspondance un distributeur de boissons chaude et froide, des grand cassier avec le matériel, une photocopieuse à volonté et avec des feuille de toute sorte, Des journaux quotidiennement, des magasins de mode, Mcdonald, pleins d'étages,

un bus pour les personnes qui habite
loin, un médecin pour les filles et les garçons .

2) Première version manuscrite portant en rouge les corrections du professeur (le rouge est transposé ici en gras) :

Le collège du futur.

J'aimerais qu'il y ai dans le collège, un
Pourquoi ascenseurs, une piscine, une cafétéria
à développer
un C-D-I avec plein de livres,√√ une salle
avec une Télévision une chaîne Hi fi,
Des C-D/.? Des salles complètes, un jardin
avec des fleurs, des hamacs,√√ des robinets
dehors, une salle de sports avec tout les
comme
équipements,√ une patinoire, • Des récréation
durent 30 minutes que l'on finissent à
l'heure qu'on veut, puis qu'on peut
et qu'on puisse
se balader partout,/ un marchand de glace
avec un marchand de bonbons .
des cabines téléphoniques, plus de
√√ surveillants, pleins de bancs, de la
bonne nourriture à la cantine,
une classe pour chaque professeur
des toilettes propre avec le matériel,
un pass à la place du carnet de correspondance
un distributeur de boissons chaude et
√√ froide, des grand cassier avec le matériel,
une photocopieuse à volonté et avec
des feuilles de toutes sortes, Des journaux
quotidiennement , des magazines de mode,
Espace Mcdonald // pleins d'étages,
un bus pour les personnes qui habitent
loin, un médecin pour les filles et les garçons.

3) Deuxième version manuscrite :

Le collège du futur.

J'aimerais qu'il y ai dans le collège un ascenseur
pour les handicapés et les professeurs, un piscine
pour ce qui font de la natation avec les professeur
d'E.P.S. pour éviter de prendre le car ect...

une cafétéria pour les pause que l'on peuvent allait boire en étant assis . Un C-D-I avec pleins d'autre livre pour nous expérimenté . une salle avec pleins de chose comme une télé ect ... pour que l'on aille pas tout le temp au C-D-I pendant la permanence des salles avec des feuilles, des craies, des stores, des portes avec fermeture, des compas pour tableau, des grandes équerre et des règles. Un jardin pour que sa fasse beau et que l'on soit tranquile, des hamacs pour pouvoir sallonger.

4) Deuxième version manuscrite portant les corrections du professeur en rouge, et en fin de copie des indications de plan pour organiser la description :

Le collège du futur.

J'aimerais qu'il ait **D**ans le collège un ascenseur pour les handicapés et les professeurs // une piscine pour ceux qui font de la natation, avec les professeurs d'E.P.S. pour éviter de prendre le car ect...

→

que pendant

une cafétéria pour les pauses que l'on peuvent aller **puisse**

boire en étant assis . **Un** C-D-I avec pleins d'autres **confortablement**

(livres pour nous expérimenté . **une** salle avec pleins ~~de choses comme~~ une télé ect ... pour que l'on aille pas tout le temp au C-D-I pendant la permanence =

des salles avec des feuilles, des craies, des stores, des portes avec fermeture, des compas pour tableau, des grandes équerre et des règles. Un jardin pour que ~~sa~~ fasse beau et que l'on soit tranquile, **eee cela**

et même des hamacs pour pouvoir sallonger. **à l'heure de la sieste !**

RC .

A droite

A gauche.

1er

2^e.

5) Verso manuscrit de la deuxième version (inachevé) :

Le collège devras être au milieu d'un champs les ascenseur au R-C au début du collège

à côté de la salle des professeurs, une piscine
 en haut sur le toit et que l'on puisse voir le ciel .
 un caféteria au R – C, le C-D- I au R -D

6) Troisième version dactylographiée :

En bas de la feuille le professeur a noté la mention manuscrite suivante : « *Texte retravaillé avec moi. Nora me l'a dicté.* »

Le COLLEGE DU FUTUR De Nora

J'aimerais qu'il y ait dans le collège plus de confort que dans les collèges d'aujourd'hui.

Un ascenseur afin que les handicapés puissent aller dans les salles qui se trouvent dans les étages. Je souhaite une carte – pass pour gagner du temps au portail. Une piscine pour faire de la natation en E.P.S. Si elle est sur place nous n'aurons pas besoin de prendre le car. Si elle pouvait être ouverte le midi ce serait formidable ! Pendant les pauses je voudrais pouvoir retrouver mes amis à la cafétéria où nous pourrions être au calme. Bien sûr il y aura un C.D.I. assez grand pour accueillir plusieurs classes en même temps. Je voudrais trouver beaucoup de livres et des journaux tous les matins. On pourrait le relier à une grande bibliothèque médiathèque à laquelle on passerait que nous recevions immédiatement grâce à des coursiers porteurs équipés de scooters super rapides. La salle audiovisuelle et multimédias sera disponible pour les élèves pendant les heures de permanence. J'aimerais travailler sur mon ordinateur et consulter internet. Les salles de classes seront mieux équipées : joli mobilier, et matériel pédagogique. Nous conserverons une salle pour chaque matière qui serait décorée avec des rideaux de couleur et personnalisées et ou nous pourrions laisser du matériel. un jeu de livres complets dans chaque salle pour chaque matière qui serait décorée avec des rideaux de couleur et personnalisées et ou nous pourrions laisser du matériel. Un jeu de livres complets dans chaque salle pour chaque matière. Il ne faut pas que les collèges soient trop grands pas plus de quatre cent élèves et au maximum 20 élèves par classe parce qu'on apprend mieux quand on est moins nombreux.

Quand on est pas trop nombreux les professeurs peuvent s'occuper davantage de nous et les élèves timides pourront s'exprimer plus facilement. Il faudrait des moments en demi- groupes, d'ailleurs quand il y a trop de monde je n'ose pas m'exprimer même si je connais la réponse ou si j'ai besoin de poser une question.

Enfin je voudrais qu'il y ait un jardin... Il faudrait qu'il y ait plus de surveillants...