

LES ARMES ET LES LETTRES AU LYCEE PROFESSIONNEL

Alexis Lucas
Lycée professionnel Jean Moulin, Roubaix

LES ÉPREUVES : MA PREMIERE RENTREE ENTRE INTERVILLES ET LA FERIA DE SEVILLE

La classe ou l'arène

À la rentrée 2001, je suis affecté au LP Turgot de Roubaix avec une classe de 1^{ère} baccalauréat professionnel électrotechnique. Si le lycée Turgot est un Lycée de Toutes les Chances, je ne considère pas *a posteriori* que c'en ait été une d'y faire mes premières armes. Il fallait prouver ma vaillance devant mon public d'élèves, ce groupe que je ne connaissais pas et que j'ai dû apprendre à connaître. J'ai dû affronter ma peur de la violence, réelle ou fantasmée, qu'à l'époque je ne savais pas analyser et dont j'imputais l'entière responsabilité aux élèves. À ma première entrée dans la salle de classe, j'ai eu froid dans le dos : non, je n'avais pas face à moi des regards de sympathie ou de simple curiosité, mais j'étais une bête curieuse qu'on toisait de la tête aux pieds pour la peser, la jauger. Voici qu'on me présente... « le nouveau stagiaire... », les quolibets fusent, un « encore un stagiaire » parvient à mes oreilles, et, comme porté par l'ensemble des quinze gaillards de la classe, un beau

garçon aux yeux bleu azur et à la moue dédaigneuse, un certain Germain¹, plante ses yeux dans les miens, tend son doigt vers moi, et déclare froidement : « On va faire ta fête comme avec l'autre stagiaire... ». J'en suis resté bouche bée. C'est lors de cette première minute de cours que j'ai senti monter en moi une peur que je n'avais pas ressentie depuis l'enfance : je me suis revu, élève, pas toujours très sage (et c'est un euphémisme !)

J'étais devenu l'Autre : celui que je voulais détrôner alors, et que j'étais devenu maintenant ! Comment faire pour devenir celui que je n'étais pas encore face à celui que je n'étais plus ?

Le face à face le plus violent a lieu courant octobre, alors que je m'achemine vers ma salle de cours, longeant les murs, me préparant intérieurement à l'entrée dans l'arène, redressant mon torse, préparant mon regard que je veux assuré. Au moment de franchir le seuil de la classe, je vois voler une table de deux places que j'évite d'une torsion maladroite du bassin. Sitôt la table ayant obéi à la loi de la pesanteur, j'entends une bronca retentissante fuser de toute part. J'entre alors en haussant le ton : « Qui a fait-ça ? » Et tout le monde éclate de rire. Cela fait près de deux mois que j'échoue à chaque tentative pour asseoir mon autorité et cette fois-ci, je suis ridiculisé avant même d'avoir tenté de m'imposer. Je suis mis à mort.

La salle des profs ou la peña

Si la rumeur de la salle de classe autour de mes difficultés à imposer mon autorité a pu s'estomper peu à peu, j'ai découvert ensuite d'autres bruissements : ceux de mes collègues en salle des profs qui se retrouvent dans ce lieu réservé aux aficionados pour papoter, un café à la main, des mérites comparés des nouveaux collègues.

[M.] *Il s'adresse à P.* : C'est toi qui fais cours à côté du petit jeune ?... C'est comment son nom déjà ?... Alors, ça se passe comment ? Y'a pas trop de bordel ? Parce qu'au début il a eu du mal, remarque avec les zozos qu'on a...

[P.] Tu sais pas la dernière ? Et ben, y'a une table qui a volé dans le couloir ! C'est pas normal, on devrait pas les mettre ici, à l'IUFM ils pensent à quoi ? Non, y a de quoi les décourager dès le départ, non ?... Ah salut... C'est quoi déjà ton prénom ?

[Moi] Alexis

[P.] Non, tu sais, on en voit passer tellement des stagiaires !... Ça va avec les élèves ?

Je bafouille une réponse inaudible

[P.] Non, parce que le stagiaire de l'année dernière, ils l'ont usé, j'ai jamais vu quelqu'un boire autant de café !

Alors, devant tant de sollicitude, je me suis un peu livré et tous les présents m'ont écouté... par curiosité, désœuvrement et souci de comparaison ; au début, naïvement, ça m'a réchauffé un peu mais ce que j'ai découvert à mes dépens, c'est qu'une part de mes collègues voulaient juste que je leur raconte mes malheurs afin de me positionner dans la hiérarchie des bons et des mauvais profs, pour savoir

¹ Les prénoms ont été modifiés.

comment m'appréhender. Lorsque cela se passe mal, ce qui a été plutôt le cas pour le nouvel entrant que j'étais, à qui on n'a pas avoué qu'on lui avait alloué les sections et classes dont personne ne voulait, la salle des profs devient un vrai piège, comme tout s'y sait. Car pour moi, néo-titulaire qui pensais être sorti d'affaire en quittant la salle de classe que je croyais isolée par des murs, j'ai découvert que les parois sont de verre et ont des oreilles. À peine ai-je eu le temps de renvoyer un élève ou de me faire chahuter que tout le monde s'en est déjà gaussé. Oh, cela peut être si discret au début que l'on ne s'aperçoit pas tout de suite du ton condescendant avec lequel certains collègues vous abordent, ni même qu'en fait de discussion, on est en train, l'air de rien, de recevoir une leçon de morale : tu devrais... et parfois même on nous assène des recettes, des évidences... comme s'il suffisait de lire un livre pour enseigner.

Ainsi, à mes débuts, je me suis vite vu attribuer un autre rôle que celui de l'enseignant mesuré, respecté et passionné, que tout le monde aimerait endosser, car on ne m'a jamais renvoyé, en classe comme en salle des profs, que l'image d'un enseignant incapable de faire face. Finalement, le premier défi du nouvel enseignant, c'est d'abord d'établir sa réputation vis-à-vis des élèves, ce qui est faisable, mais plus encore auprès des collègues, afin de ne pas être systématiquement infantilisé et dévalorisé.

LES RÉTROSPECTIONS

Il m'a fallu bien des années pour que je m'explique la raison de la violence dont ont fait preuve les élèves à mon encontre. Si d'abord j'ai cru aux explications les plus faciles : « Roubaix, le chômage, la difficulté de s'intégrer, la discrimination... », c'est finalement la lecture de René Girard qui m'a éclairé sur la raison profonde de cette violence, certes accentuée par les facteurs socio-économiques et culturels propres à Roubaix.

Le rôle symbolique de la violence

Si une classe est une micro-société qui fonctionne selon les mêmes lois et principes qu'une (macro)société, alors, comme le montre R. Girard dans son livre *La violence et le sacré*², au commencement de toute société, il y a la violence qui, loin d'être gratuite et anonyme, est fondée sur le désir mimétique, l'imitation : nous ne désirons que ce que l'autre désire. L'attitude de Germain s'expliquait par son rêve de prendre ma place et celle des autres élèves par leur désir de faire comme lui³. Or, l'ordre social est fondé sur la différence (chacun, dans la société, tient un rôle, une place) et l'imitation vise à créer l'« indifférenciation » ; et c'est quand les rôles sont bouleversés qu'apparaît la crise. Le désir mimétique conduit à la violence et menace

2. René Girard, *La violence et le sacré*, Grasset, 1972.

3. Germain adorait d'ailleurs imiter LE représentant de l'ordre absolu et, à chaque début de cours, nous assistions, les élèves et moi, à un numéro des *Guignols*, Germain parodiant notre chef de l'État de l'époque. Combien de fois n'a-t-il pas aussi essayé de me piéger sur mes connaissances, me prenant pour un polichinelle ?

de détruire le groupe, la société. Le rôle de la hiérarchie, de l'école, de toute institution finalement, c'est d'éviter que ce désir d'indifférenciation ne conduise à la destruction de cette même société. Il me semble à présent que mon arrivée en tant que néo-titulaire a été l'occasion pour les élèves de modifier l'ordre hiérarchique et scolaire déjà mis à mal (« On va faire ta fête comme avec l'autre stagiaire... »), pour assouvir un profond désir de revanche sur l'ordre du groupe classe déterminé par la méritocratie, en faisant de moi et de ma personne un bouc émissaire ! Chahuter, perturber le cours devient alors une façon de commettre un coup d'État social, car briser mon autorité, c'est briser le code scolaire qui détermine la valeur de chacun. Le désir exacerbé de convergence et de ressemblance avec l'enseignant s'est déplacé de ma personne vers un élève, nouveau leader dont le code de reconnaissance était fondé sur la provocation et l'irrespect.

Amélioration : déplacement symbolique de la violence

La première vraie solution que j'ai trouvée pour échapper à cette logique de destruction, a été d'instaurer par la pédagogie un modèle social où chacun trouve sa place et contienne son désir et sa violence.

Au mois de novembre me vint l'idée de faire découvrir *En attendant Godot* de Beckett à mes élèves. Beckett au lycée Turgot ? Eh oui ! Car ces deux laissés pour compte de la société ont fait rire mes élèves puis les ont fait réfléchir à leur propre condition. Jouer Beckett, c'était mieux que les Guignols et cette fois-ci c'était moi le metteur en scène. Vladimir façon Chirac, ça faisait rire mais c'était déjà du Beckett et quand Chirac a voulu détrôner Vladimir, plus personne ne trouvait ça drôle⁴ ! Les élèves, ayant enfin retrouvé une signification aux apprentissages qu'ils subissent si souvent, ont d'eux-mêmes remis en place le trublion : l'ancien champion du désordre est devenu un trouble-fête faute de n'avoir pas su percevoir l'intérêt de ce que dit l'enseignant. Ainsi, j'ai vu naître en eux non plus un désir de concurrence avec moi, l'enseignant, mais une émulation collective autour du disciplinaire. Quelle joie pour moi de voir les yeux souvent embrumés de sommeil de Hatem s'illuminer en découvrant petit à petit la polysémie de la réplique d'Estragon : « C'est long mais ce sera bon » !

C'est simplement aujourd'hui avec plus d'expérience que je peux analyser ce que j'ai ressenti à l'époque, qui était encore informulé et qui me faisait, rentrant chez moi, sombrer dans un sommeil amnésique. Je croyais alors que la bête noire était le groupe classe et que je ne pouvais que subir l'instinct destructeur des élèves. Je ne les voyais pas encore comme des entités individuelles, et je ressentais les menaces

4. Les élèves ont d'abord pris les deux personnages pour des rigolos, en partie à cause de la saynète de la chaussure, mais quand ils ont commencé à comprendre que Vladimir rêvait de se jeter de la tour Eiffel pour se suicider, ils se sont mis à relire autrement la saynète, en particulier après un petit débat sur la signification du suicide par rapport à la situation de « miséreux » des personnages. Si Germain a pu « donner » dans la première lecture du texte, en surjouant Vladimir comme s'il s'agissait de la marionnette de Chirac des Guignols, et a réussi à faire rire la classe, ensuite la bouffonnerie, une fois effectuée la relecture, est devenue lourde au goût des autres. En s'entêtant à s'imposer comme lecteur afin de garder son leadership et donc à caricaturer le texte, Germain s'est attiré le reproche de certains élèves du groupe, et ceci au point que Ludovic l'a coupé pour lire et jouer à la place de celui qui se voulait le leader. Avec Beckett, j'ai retourné la classe contre son leader.

proférées comme une émanation indistincte du groupe classe. Avec le recul, je me rends compte que ma bête noire ce n'était pas eux, mais mes angoisses les plus enfouies que je projetais en eux. Je me voyais baladé, bafoué dans mon autorité naissante ; je me voyais parfois la cape à terre et le verbe parfois maladroit, m'échapper sous les coups de corne derrière les talenquères des CPE. Mais il ne servait à rien d'aller m'abriter derrière l'administration. Une fois passée la première rencontre, vient le tour de chauffe où se brisent les leurres : ni la panoplie du statut professoral, ni la cape de la discipline enseignée, ni le jargon proféré, ni même les piqures de rappel du proviseur vêtu comme un piquador ou des banderilleros que sont le maître de stage et autres collègues, ne peuvent faire écran au duel d'autorité que constitue le premier écart de conduite, la première réprimande, ni éviter le face à face avec le toro.

Finalement, ma véritable entrée dans le métier, c'est quand j'ai pris conscience de la dimension spectaculaire (avec tous les enjeux symboliques, ses dérives) du métier d'enseignant. Et cela transforme la question posée : de « asseoir mon autorité quitte à aller au brutal conflit de personnes », je passe à une problématique de l'identité et du rôle à jouer : le prof est en spectacle, certes, mais doit-il renoncer pour autant à être lui-même ? Peut-être que le prof efficace, celui que je m'imaginai devenir un jour, est comme le comédien, qui joue son rôle sans renoncer à lui-même, sans renoncer à être face aux élèves entièrement lui-même, tout en ayant parfaitement conscience qu'il joue. Sans cette présence réelle, c'est de la démagogie.

Que d'épreuves pour déboucher sur une nécessaire distanciation entre ce que je suis et ce que je joue auprès des uns et des autres ! Et cela a nécessité que j'évacue la question identitaire. Sans cela, ce conflit débouchait sur un constat d'imposture : j'ai vite été dévalué au rang de stagiaire, et donc humilié, non parce que j'étais mauvais mais parce que je ne collais pas avec mon rôle dès qu'on me forçait dans mes retranchements.

Je suis devenu acteur de mon enseignement à partir du moment où j'ai été capable d'investir la totalité de mon identité (personnalité, énergie, valeurs) dans un rôle de composition, celui du hussard noir de la République, convaincu de sa légitimité, et lorsque, en même temps, je suis parvenu à conférer un statut d'élève et non plus d'*alter ego* à celui qui manifestait son opposition. Cet exercice de distanciation identitaire parfaitement schizophrénique, et tellement social, il m'a fallu parvenir à le faire accepter aux autres, aux élèves, parents et collègues, et cela a impliqué la capacité de faire mon deuil d'une vision de moi réduite à ma simple identité. J'ai ainsi dû, pour « coller » à mon rôle, recycler toute mon expérience pédagogique d'élève en l'inversant : le jeune enseignant que j'étais a donc dû se remémorer des situations vécues en tant qu'élève, rejouer la scène en étant l'autre et tester l'efficacité des attitudes vis-à-vis des élèves mais aussi la conformité des attitudes vis-à-vis de sa propre identité : qu'un seul des éléments manque de naturel ou d'utilité et la pose risquait de devenir artificielle, ridicule. Allons plus loin encore : même si je m'efforçais d'être juste, je me suis rendu compte qu'il est parfois utile de prêcher le faux pour savoir le vrai ou de menacer avec certitude pour éviter d'avoir à sanctionner. Maîtriser un panel d'attitudes, c'était me créer une boîte à outil d'acteur en situation, capable d'improviser devant l'inattendu d'une provocation, la surprise d'une cornada, car la maîtrise de l'improvisation par un acteur aux attitudes polyvalentes et professionnelles revient à jouer ce qu'en

tauromachie on appelle des naturelles, ces passes si artificielles qu'elles semblent être une danse entre l'élève et l'enseignant.

C'est seulement quand la pression était telle entre les élèves et moi qu'on aurait dit qu'un toro chargeait, que le public a reconnu ma maestria, certes parfois peu conforme aux instructions officielles. Je me suis alors vu délivrer le titre de toréador parce que j'avais réussi à purger les passions, les miennes et celles des élèves, par un spectacle total, déshumanisé au profit des valeurs que j'incarnais et imposais à l'inconscient de la classe. Alors seulement, j'ai pu entrer dans le disciplinaire et dans *Carmen*, pour enfin expliquer qu'il est grand temps de dire *Torero*, comme les vrais aficionados, et non *Toréador* comme Bizet avec son Espagne de pacotille.

Toutes ces images pour dire que j'ai dû régler la question du je pour donner le la d'un spectacle disciplinaire où se sont tus le bruit et la fureur des seconds rôles dans l'autorité reconnue du protagoniste.

LES DÉPASSEMENTS

Ayant pris, avec les années, un peu de recul, je me rends compte maintenant qu'au lieu de me sermonner sur ce qu'il ne fallait pas faire, il aurait, sans doute, été plus judicieux de me suggérer ce que l'on pouvait faire. Aujourd'hui, la voie qui a été la mienne pour sortir du conflit passe par le haut, par les projets et le choix que j'ai fait de tenir en haute estime ce que peuvent faire mes élèves, d'abord avec moi puis sans moi.

Les projets aventureux

C'est lors du troisième trimestre que je me suis mis à mieux percevoir les potentialités sur lesquelles je pouvais m'appuyer pour mieux faire passer mon message.

Constatant que mes élèves se passionnaient pour une certaine Histoire, celle de la résistance, de la guerre, j'ai infléchi ma démarche pour valoriser la leur : saisissant la possibilité de les amener assister à la cérémonie du 8 mai 1945, j'ai décidé alors de m'appuyer sur ce qui les préoccupait pour mieux faire passer le reste. Au fond, c'est presque par hasard que je me suis rendu compte que je pouvais enseigner autrement, car ce qui n'était initialement qu'un dérivatif pédagogique destiné à « faire bien », surtout lors d'une année de validation où l'on doit rendre compte et « faire savoir », m'est devenu salutaire. Il s'agissait d'aller chanter aux côtés des anciens combattants de Roubaix, à l'occasion de la cérémonie d'hommage au 8 mai 1945. J'imaginai alors le pire : on allait lâcher les fauves dans la nature ! Mais ceux qui étaient perçus comme des « monstres » dans et hors de l'établissement, ces élèves que, malgré plusieurs mois de cours, j'arrivais à peine à cerner, et tout juste à canaliser à coup de faux-semblants (menaces et/ou/puis laxisme), au moment de la sortie pédagogique et de la rencontre des anciens combattants, laissèrent tomber le masque et se révélèrent être comme tous les jeunes, cherchant reconnaissance et affection des adultes, tout autant que protection et valorisation. Sous l'effet de l'enjeu du projet qui permettait de sortir de l'école et de se confronter à la nécessité de posséder des compétences et des savoirs pour ne

pas être irrespectueux ni maladroit, les problèmes commencent avec les difficultés d'expression pour répondre (*Que dire devant un ancien qui vous félicite de n'être pas indifférent au passé ?*), se poursuivent avec un manque de savoir (*Que répondre à un vieux qui évoque le front de l'Est et le STO si on ne sait pas ce que cela veut dire ?*) et se confirment avec les questions de savoir-être (*Comment se tenir durant une telle cérémonie ? Faut-il croiser les bras et chanter aussi la Marseillaise ?*). Tout d'un coup, celui que je peinais à être auprès des élèves était devenu avec évidence un référent, un repère. Mieux encore, nous étions devenus, moi et mes élèves, auprès de ces anciens ravis de voir enfin des jeunes les reconnaître, les représentants, les porte-voix d'une réconciliation entre les générations. Et pour finir, chacun des quinze anciens combattants a tenu, au moment de se quitter, à serrer la main de chaque élève. La suite est simple : les élèves métamorphosés ont absolument tenu à aller au kebab avec leur enseignant, et nous avons, devant un « Fanta orange », revisité l'évènement. À partir de là, curieusement, je n'ai plus eu aucun souci d'autorité et l'attitude des élèves n'était plus la même. J'ai vécu comme un rêve éveillé cette découverte inattendue. À partir de ce moment, j'ai réussi à modifier mon enseignement en prenant appui sur la démarche de projet afin de modifier la relation dégradée entre l'élève et l'enseignant : le dehors, l'extérieur, l'Autre au fond, c'est la clé par laquelle l'élève saisit la dimension transitoire de l'enseignant désormais perçu comme une échelle provisoire, et non comme un double parental.

Sans doute n'ai-je pas perçu tout de suite que le projet en lui-même n'était pas tout et que venait simplement de s'établir, par l'entremise du projet, un autre rapport aux élèves, une autre façon d'enseigner.

L'aventure des projets

À partir de cette première expérience, j'ai réussi, à travers d'autres projets, à explorer des possibilités nouvelles dans la relation entre enseignant et élève.

Ainsi, afin de lutter contre l'ennui et la lassitude inévitables d'élèves de baccalauréat professionnel secrétariat, j'ai commencé par leur annoncer qu'une rencontre avec Leïla Sebbar⁵ allait avoir lieu mais qu'il faudrait, de ce fait, préparer une interview. Cette interview, comment la faire au mieux ? D'abord par des recherches sur la vie de l'auteur au CDI, puis par l'étude de deux ou trois extraits en classe, mais surtout par la lecture de l'un des 20 livres de l'auteur généreusement prêtés pour l'occasion par la médiathèque de Roubaix, à l'origine de la rencontre. Cet enchaînement logique et chronologique n'échappe pas aux élèves, et plus de la moitié d'entre eux avait à poser le jour de la rencontre *sa* question à propos de l'une des œuvres de l'auteur. Je me rappelle encore d'un passionnant exposé de Leïla Sebbar suite à la question d'une jeune élève primo-arrivante d'Algérie, surprise de voir combien la chevelure était un motif obsessionnel dans le livre qu'elle avait lu⁶. Jamais je n'aurais cru que cette élève parviendrait à lire autant et serait à l'origine de

5. L'auteur possède un excellent site web à l'adresse http://clicnet.swarthmore.edu/leila_sebbar/ : de nombreux extraits sont accessibles.

6. Leïla Sebbar, *Je ne parle pas la langue de mon père*, Julliard, 2003, p. 39-42.

la qualité de la rencontre ; c'était sans compter le phénomène d'identification entre elles, femmes issues d'un monde où la beauté et la liberté se cachent souvent derrière un voile. Au fond, elle voulait comprendre comment cette femme qui se présentait devant nous sans voile pouvait écrire avec autant de justesse sur le problème auquel elle-même était confrontée : celui de la double culture franco-algérienne.

Mais mieux encore, l'entrevue se passa si bien que Leïla Sebbar, qui s'apprêtait à répondre à une question sur les curieuses photographies de pierres tombales en forme de croissant musulman du *Journal de mes Algéries en France*⁷, nous confia une mission d'enquête pour l'aider à préparer l'un de ses projets de livre. Et c'est ainsi que nous nous sommes lancés dans un nouveau projet : enquêter à Roubaix sur le sort des soldats du Maghreb morts pour la France en 14-18, et enterrés dans des carrés musulmans au sein des cimetières chrétiens. Et de partir une après-midi complète avec le conservateur du patrimoine de la ville de Roubaix pour visiter un cimetière censé posséder un de ces carrés musulmans. Évidemment, le carré musulman ne datait pas de 14-18, et nous n'avons pas pu répondre exactement à la demande de Leïla Sebbar, à qui j'ai fait mon compte-rendu ultérieurement ; en revanche, quelle surprise de voir les élèves bouche-bée devant les explications savoureuses sur les tombes de la famille Motte-Bossu, sur la magnificence des tombes Bouddhistes ou sur les subtilités de la complexe gestion patrimoniale des morts (dont la question des concessions à vie).

Au final, partant de la simple exigence de faire lire et écrire, la démarche de projet nous a amenés dans une aventure commune et passionnante qui a modifié et décomplexé les élèves vis-à-vis de la culture et du patrimoine, vus comme une façon de relire le monde et d'y trouver des significations. Au final, aujourd'hui, j'en suis venu à ne plus concevoir l'enseignement sans cette mobilisation de toutes les compétences et énergies que permet la mise en projet.

Pousser les élèves à enquêter sur les carrés musulmans présents dans les cimetières de Roubaix ou Tourcoing ou aller jusqu'à écouter un 8 mai la fanfare municipale, aux côtés des anciens combattants de Roubaix et finir au kebab avec un « Fanta orange », pour faire comme les élèves qui n'en reviennent toujours pas, ou encore aller interviewer et filmer, de bon matin, dans son superbe atelier, le peintre Tourquennois Ben Bella improvisant pour l'occasion un tableau, cigare et Bordeaux à la main, avant de tous repartir avec pour chacun le catalogue de l'exposition du Musée des Beaux-Arts offert et dédié⁸, ce sont des exemples de ce type de projets qui modifient une classe, le métier et l'enseignant : l'enjeu, c'est donc de rendre la relation entre l'élève et l'enseignant passionnante. Pour ma part, c'est par cette voie que j'ai trouvé le levier par lequel sortir de la relation duale, qui cantonne élèves et enseignant dans leurs rôles conflictuels. J'ai ainsi réussi à appréhender autrement le contenu de formation parce que je ne cherche plus le moyen d'exercer un pouvoir ou de respecter scolairement les textes officiels, mais bien plutôt le moyen de déculpabiliser l'élève pour qu'il s'investisse complètement en devenant partenaire

7. Leïla Sebbar, *Journal de mes Algéries en France*, Bleu autour, 2005.

8. Pour plus d'informations sur ce projet, on peut consulter le blog des étapes et tâtonnements du projet, que j'avais réalisé il y deux ans à l'adresse suivante : <http://jthospice.blogspot.com>

du projet. Ce moyen sur lequel se concentre alors davantage l'attention de la classe, tant l'enjeu (le projet) nous motive, modifie alors notre façon de faire appréhender les savoirs. Certes, j'aimerais rester tout aussi ambitieux que si je faisais cours en faculté, mais non dans l'ignorance de l'effet produit. Je me rends compte maintenant que je m'attarde davantage sur le choix des textes, que je me questionne encore plus sur le rôle du paratexte, mais surtout qu'il est essentiel de m'interroger sur la manière dont je vais questionner les élèves et les faire travailler pour qu'ils élaborent d'eux-mêmes les mécanismes qui conditionnent la compréhension. Sans doute est-ce cela que j'aurais aimé entendre quand j'étais en détresse, et non en échec comme je le lisais alors dans le regard de mes collègues.

ÉLARGISSEMENTS : POUVOIR ET INNOVATION

S'il est vrai que mon expérience en zone sensible m'a forgé un certain regard, il ne faut pas pour autant croire que mon propos ne vaut qu'avec des élèves difficiles, car c'est souvent par malentendu que la plupart des élèves donnent l'impression de respecter les enseignants qui ne se posent pas de questions : l'ancienneté ou la gentillesse, par exemple, permettent à la plupart des enseignants de se croire performants, alors qu'en fait c'est le désintérêt qui explique le calme relatif en classe ; il n'y a ni passion ni rencontre s'il n'y a pas d'une manière ou d'une autre une démonstration de force entre les acteurs du spectacle. J'en veux pour preuve le témoignage d'enseignants de collège surpris après plusieurs semaines de calme d'être soudainement chahutés, s'étonnant même d'une telle méchanceté ; sans doute aurait-il fallu accepter ce défi comme une piqure de rappel d'autorité pour légitimer la relation hiérarchique. Trop souvent, le malaise se trouve amplifié par la méconnaissance de ce qui pollue la relation pédagogique, par la méconnaissance de l'exacte nature du défi : nous sommes, qu'on le veuille ou non, des relais parentaux, et nous ne pouvons l'ignorer, car nous risquons perpétuellement de jouer le rôle d'exutoire.

Anticiper le jeu de forces qu'induit le statut d'enseignant, c'est donc s'attendre à être remis en question sans se tromper sur l'objet du conflit : si un adolescent manque de respect à l'enseignant, c'est d'abord pour modifier la perception que se fait le groupe de sa légitimité. Soit l'enseignant accepte d'affirmer son pouvoir par la violence qu'il délivre, ne serait-ce que par la rapidité de sa réaction, par la force de sa voix ou par l'humour, soit les élèves l'excluent du cercle des initiés qui ont perçu la dimension transgressive du propos ou de l'attitude, et il risque de devenir « le dindon de la farce ».

Au final, ce que je referai absolument durant mes cours et durant toute ma carrière, c'est de toujours considérer la fragilité de ma position et sa violence symbolique, puisque je représente une domination par l'esprit et le statut. Par le défi, l'élève cherche à s'affirmer comme individu, aussi me dois-je d'être toujours vigilant quant à l'ambiguïté des poses, de manière à décoder, par-delà l'attitude anodine ou la parole proférée, s'il s'agit véritablement d'une tentative de déstabilisation. C'est tout simplement la meilleure solution pour être en avance sur la classe et le phénomène de groupe associé et réagir immédiatement de manière circonstanciée, afin de préserver le respect qui conditionne l'écoute de tous.

En même temps, l'art de gouverner ne suffit pas. Comment croire un seul instant qu'une population donnée suivra un enseignant si celui-ci n'y associe ni « horizon » ni « nourriture » ? J'en ai d'autant plus rapidement fait le constat que plus les élèves sont difficiles à gérer, moins ils ont confiance dans la capacité de l'institution à les motiver, et plus ils préjugent de notre incapacité à les aider à se construire.

Il me semble que réussir un vrai projet d'enseignement, c'est commencer par ouvrir des perspectives, créer des attentes, fédérer le groupe, et seule une grande ambition placée dans l'élève peut modifier sa logique circulaire. On ignore encore trop combien nous conditionnons le regard que porte l'élève sur nos disciplines par notre manque d'innovation et d'ambition.

Mettre le français ou l'histoire-géographie en interactivité, c'est donc les conditionner à la réussite des projets pédagogiques qu'on mène en classe : nos matières deviennent les instruments et non la finalité de nos démarches singulières.