

LE FRANÇAIS À LA MARGE

Malik Habi

Collège Jean-Baptiste Lebas, Roubaix

En m'interrogeant sur mon « métier de professeur de français », je ne parviens pas à me projeter, d'emblée, dans l'espace strict et fermé de ma salle de classe, avec mes élèves, à *faire du français*. D'autres images, d'autres lieux et d'autres moments me viennent d'abord à l'esprit : la salle des professeurs le matin, les bureaux des CPE, un couloir rempli de parents lors d'une réunion parents-professeurs, la salle des professeurs où je déjeune à midi avec mes collègues, la salle des professeurs le soir, le bureau de mon domicile, la librairie dans laquelle je me rends régulièrement, ma salle de classe lors d'une heure de vie de classe... Tous ces lieux que l'on pourrait qualifier de transitoires, de périphériques et qui pourtant sont d'une importance considérable, en temps comme en production, dans l'exercice de mon métier.

C'est qu'avant d'être professeur de français¹, je suis tout simplement professeur et que ce que je suis et ce que j'enseigne déborde du cadre d'une discipline. En effet,

-
1. Je me déclare volontairement professeur de français et non de lettres. Cette distinction ne veut pas entériner un prétendu clivage collège-lycée, mais revendiquer, un certain rapport aux choses que j'enseigne. Ces « choses à enseigner », je ne les envisage pas comme un gros tissage de notions littéraires et de programmes mais plutôt comme l'apprentissage de compétences primordiales. Lire, parler, écrire bien sûr ; mais apprendre à « se laisser enseigner » d'abord, apprendre à se dire aussi, à maîtriser les codes discursifs et langagiers, à laisser la place au questionnement que suscite cet enseignement du français chez l'élève, et plus généralement dans sa vie... Et dans toute cette dynamique, la littérature n'est pas une fin en soi, elle est un moyen d'y parvenir, un outil, un prétexte parfois même. Choses fort banales en somme... mais qui font précisément débat. Sur ce point, cf. l'article de Bertrand Daunay dans le numéro 43 de *Recherches (Enjeux de l'enseignement du français)*, « le Décloisonnement : un enjeu de la discipline ? ».

l'une des particularités de cette discipline, sinon de cet objet *français*, est qu'un décloisonnement très fort y est possible², voire incontournable puisque ce « lire-écrire-parler » n'est pas le seul apanage du cours de français ; au contraire, il est l'outil, et même la condition indispensable, de réception des autres matières enseignées à l'école.

Inversement, le rapport que j'entretiens avec cette « discipline » que j'enseigne nourrit considérablement mon métier de professeur ; et ces compétences de professeur de français, il me semble que je les mets à disposition d'autres territoires, d'autres temps où la rencontre avec l'élève se fait, directement ou indirectement.

Je me propose, dans cet article, de réfléchir sur le statut de professeur de français et de m'inscrire, très modestement, dans ce débat sur les frontières de la discipline *français*, en convoquant des situations et des activités précises où ce que je pense être du « français » affleure, que ce soit aux marges du cours de français ou au cœur de l'enseignement du français lui-même.

Cette interrogation sur l'exercice de mon métier de professeur de français convoquera donc deux paramètres : les lieux et les temps où il s'exerce. En effet, je crois intéressant d'aborder par des chemins de traverse cette question de l'identité professionnelle et disciplinaire, en évoquant mon rôle de professeur principal d'une classe où je pense utiliser à d'autres fins les compétences de mon enseignement. De l'heure de vie de classe hebdomadaire aux quatre heures trente de français avec une même classe, l'identité des élèves n'est pas semblable, et pourtant consignes et dispositifs se ressemblent par endroits, structurent ces heures et jettent des ponts entre elles. L'identité du professeur n'est pas tout à fait la même non plus : mais cette identité est à la fois si labile et si persistante...

Si le « je » de cet article est personnel, il ne cherche pas à se poser en exemple, ni en contre-exemple : ce que je décris ci-dessous est vécu par tout enseignant ; c'est en ce sens que les situations précises que je décris peuvent avoir valeur de réflexion générale sur le métier.

1. PROFESSEUR ? PROFESSEUR DE FRANÇAIS ? OÙ ET QUAND ?

1.1. *Extramuros* : petit préambule ou billet d'humeur... c'est selon

À l'heure où l'on fantasme chaque jour davantage sur le temps de travail des enseignants – temps paradisiaque tout gorgé de vacances –, j'ai l'envie de quantifier le mien.

Quinze heures hebdomadaires de cours de français. Et puis après ? Rien ?

2. Ce mot « possible » pour précisément signifier les différentes postures possibles à l'égard de cette discipline, tirillée entre les injonctions institutionnelles, les études théoriques dont elle est l'objet et les pratiques professionnelles effectives. Cf. l'article de Bertrand Daunay cité à la note précédente, où il analyse ce tiraillement, ce décloisonnement cloisonné, au filtre de la « traditionnelle » séquence didactique. Cf. encore le numéro 35 de *La lettre de l'AIRDF*, et notamment les contributions de Jean-Paul Bernié et de Bernard Schneuwly.

S'il me fallait quantifier mon temps de travail hebdomadaire, il faudrait ajouter, à ces vingt-cinq heures de présence effective³ dans mon établissement, les temps de travail suivants, temps invisibles puisque se déroulant ailleurs.

1. Pour commencer bien sûr, il y a le temps de préparation des cours, chez moi, les jours où je ne travaille pas ou le soir après le travail : le lent montage de documents, l'élaboration de stratégies de mise au travail adéquates aux supports choisis, la production de consignes efficaces...

2. Il y a ensuite, bien évidemment, la lecture et la correction des copies les jours où je ne suis pas au collège... ou le soir après les cours, c'est selon les périodes et la masse de travaux ramassés. Il y a aussi et surtout les abondantes annotations personnalisées de ces mêmes copies. Il y a encore tous ces travaux qui ne sont pas notés mais qui sont lus parce qu'ils ont été écrits ou qui sont reproduits parce qu'ils vont servir de supports à une activité prochaine. Entre dix et quinze travaux notés par trimestre, pour trois classes fort heureusement cette année : le compte est lourd, mine de rien.

3. À l'issue de chaque trimestre, il y a tout ce temps consacré à la préparation des conseils de classe et à la rédaction des bilans trimestriels figurant sur les bulletins des élèves. Il y a aussi le temps de présence à ces mêmes conseils de classe et aux réunions parents-professeurs.

4. Il y a ce temps passé en librairie, presque chaque semaine, à consulter les nouvelles parutions, en littérature, de jeunesse comme « avec un grand L ».

5. Il y a encore le temps de formation professionnelle qui se déroule, souvent et de plus en plus, hors « temps scolaire » ; certaines formations vont même jusqu'à avoir lieu durant les congés scolaires. Nulle fainéantise sous cette remarque.

6. Il y a enfin ce temps que l'on pourrait qualifier de loisir puisqu'il consiste à lire des livres, à aller au spectacle, au musée⁴, aux expositions ou au cinéma. Mais ce que l'on enseigne ne se nourrit-il pas de tout cela ? Ne prend-il pas source et appui sur cette production artistique et « culturelle » ? Un temps de loisir certes, mais pouvant toujours servir à des fins didactiques (l'étude d'un film ou d'un tableau, une sortie au musée, au spectacle...)

7. J'oublie sans doute d'autres temps.

8. Il faut ajouter à cela le travail fourni pendant les congés scolaires, temps souvent perçu comme étant « de vacances ». Pourtant, les textes définissant et légiférant sur notre temps de travail sont bien clairs : travailler pendant les « congés scolaires » est tout à fait normal. Il y a toujours une suite à préparer, des cours à venir, quelques livres à lire, des paquets de copies... Ce temps-là est plus tranquille en effet, loin de l'agitation et de la spirale d'énergie qu'il faut constamment supporter ou déployer dans l'établissement. Mais c'est un temps de travail quand même.

Ce qui me frappe ici, c'est l'ultra-disponibilité dans laquelle je vis, cette constante étiquette de « professeur » que je porte, que je peux convoquer ou qui peut s'imposer à moi à n'importe quel moment. Je pense à telle exposition où la vue

3. 25 heures puisque j'inclus là mes arrivées précoces le matin, mes départs tardifs le soir ainsi que les heures de présence du midi où il n'est pas question de temps mort, ce que l'on verra plus loin.

4. Il y a quelques années encore, les enseignants bénéficiaient de la gratuité d'entrée dans les musées nationaux...

d'une production fait naître une idée d'activité. Je pense aussi à ces levers précoces pour finir un document sur lequel je travaillerai le jour-même, à ces longues veillées de copies, à ces soirs d'insomnie que je préfère tuer parfois à coups de préparations de cours ou de copies⁵. Ou encore à ces terrasses de cafés, à ces voyages en train, à ces plages même parfois où la copie n'est pas loin.

Lors des débats menés sur l'école, à l'occasion de la campagne présidentielle de mai 2007, certains suggéraient que les enseignants soient présents trente-cinq heures par semaine dans leur établissement, comme tout le monde. Je n'entrerai pas dans le débat puisque ce n'est pas le lieu ici, j'objecterai simplement qu'il me paraîtrait difficile de devoir transporter dans mon collège toute ma bibliothèque, mon bureau, mes dossiers, les salles de spectacle, de cinéma ou d'exposition où je me rends régulièrement...

Quinze heures en classe et puis c'est tout ? Trente-cinq heures hebdomadaires comme tout le monde ? D'un fantasme à l'autre. Ou à une vérité.

Si je me suis permis cette longue parenthèse sur notre temps de travail, c'est qu'à l'heure où l'on nous « propose » de travailler plus, je m'inquiète de la viabilité de certains dispositifs didactiques que l'on peut mettre en place dans nos classes. Que vise-t-on là ? Un enseignement de quantité ou de qualité⁶ ?

1.2. *Intramuros* : si peu de français sur une semaine

Qu'en est-il maintenant de ces vingt-cinq heures hebdomadaires passées à l'intérieur de mon établissement ? Allons y jeter un coup d'œil, j'ai l'impression que le temps de *français* y est si court.

J'ai pris pour habitude d'arriver au collège une heure avant les cours que je dois assurer ; le plus souvent pour faire des photocopies, pour consulter les différents messages laissés dans mon casier (le rapport d'un collègue, un courrier institutionnel, des spécimens de livres, un bilan des absences et des retards des élèves transmis par la CPE...)

Ensuite, il y a la traditionnelle petite visite au bureau de la CPE pour parler de tel ou telle élève, des familles que nous souhaitons rencontrer, d'un dossier que nous allons transmettre à l'assistante sociale, au principal ou au conseiller d'orientation-psychologue. Dans mon établissement, où nous avons la « chance » d'avoir deux CPE à plein temps, l'organisation est telle que nous ne saurions travailler sans elles. Lorsque je reçois une famille ou un élève, j'en informe toujours la CPE car je sais qu'elle sera présente lors de l'entretien pour aborder le volet vie scolaire.

5. Je tiens toutefois à préciser que je ne considère pas ni ne vis ce métier comme un sacerdoce ou un sacrifice. Loin de là. Le plaisir y est certain. Et même si l'organisation que je décris ici n'est pas celle d'une personne qui planifie au millimètre près le travail qu'elle a à faire, force est de reconnaître que le temps de travail est très fluctuant, d'où ces pics délirants de travail nocturne parfois. Sur cet aspect du métier de professeur de français, cf. dans le présent numéro l'article de Patrice Heems, « Ce métier qu'on fait à loisir ».

6. Je pense ici à la nouveauté, en cette rentrée 2007, du soutien scolaire encadré par les enseignants, ou encore au dispositif « école ouverte » se déroulant pendant les congés scolaires. Je ne crois pas que ce soutien scolaire soit une mauvaise chose, bien au contraire. Cependant, vu la masse de travail déjà fournie et ici énumérée, je m'interroge sur la possible efficacité d'un tel dispositif, proposé *en surplus* et non *dans* le travail de l'enseignant.

Les cours ne sont pas encore commencés que c'est déjà la course, une manière de se mettre dans le bain, d'endosser le costume de professeur, d'être en représentation.

À midi, c'est toujours le travail. Mon collègue ne disposant pas d'une cantine, nous sommes plusieurs collègues à déjeuner là, dans l'ancienne salle des fumeurs. L'atmosphère est bon enfant mais le temps de détente est relatif. Les discussions et les gestes sont teintés de travail, de tensions aussi parfois. Il arrive qu'un collègue craque suite à une heure de cours qui s'est mal passée ou suite à un incident vécu avec un élève. Le soutien est alors là, il faut relativiser, mettre à distance par la parole...

Selon les périodes, c'est encore à midi que je rentre mes notes dans l'ordinateur de la salle des professeurs, que je remplis les bulletins scolaires, les carnets de liaison ou mon cahier de textes.

Déjà 13h25, il faut repartir en cours. Le temps a filé si vite et je n'ai fait que la moitié de ce que j'avais prévu de faire.

Fin de journée, je sens le poids de la journée dans ma tête et sur mon dos mais le départ n'est pas immédiat. Il y a toujours quelques scories de la journée sur l'établi et il me faut bien les traiter avant d'éteindre. Je me prépare un petit café avant d'aller voir la CPE ou le principal-adjoint, de téléphoner à un parent d'élève pour régler un problème ou pour prendre un rendez-vous. Ou autre chose...

C'est aussi dans ces marges-là, en début ou en fin de demi-journée, que je reçois les parents qui demandaient un entretien, qu'il y a aussi ces temps de concertation entre collègues, ces réunions d'équipe pour préparer un sujet de brevet blanc ou pour effectuer une commande de livres, ces conseils d'administration d'où l'on sort parfois à 21h...

Dans tous ces temps-là, temps si nombreux, on conviendra qu'il n'est pas beaucoup question de français. C'est du professeur, ou tout simplement de l'adulte, qu'il est question. Et cette seule présence dans l'établissement – présence aux allures d'immersion – exerce une pression continue sur la personne. Ainsi, lorsque je traverse la cour, que je passe dans un couloir ou que je suis aux abords du collège et que j'assiste à un conflit ou à un incident, je ne me vois pas faire semblant, je me sens tenu d'intervenir. Dans ce collège, je représente de fait, pour l'élève, une certaine autorité, celle du professeur doublée de celle de l'adulte responsable ; et cette seule présence implique une disponibilité à tout moment et une capacité à intervenir en tout lieu.

Selon les cas et les situations, il arrive cependant que l'on sollicite quelquefois mon avis de professeur de français. Un rendez-vous est pris avec la CPE et le professeur principal de la classe de 6^e que j'ai en français. Je dois remplir les dossiers de demande d'intégration en SEGPA d'Anissa et de Sabrina. On me demande mon avis sur des compétences bien précises, que je suis censé évaluer et donc connaître. Pourtant, ni mon parcours universitaire en lettres modernes, ni cette année trop courte de formation à l'IUFM, ni même les stages PAF auxquels je m'inscris tous les ans ne m'ont permis d'étudier ni d'appréhender ces compétences primordiales (le geste graphique, la compréhension immédiate...)

Figurent, ci-dessous, quelques extraits du document que le professeur de français est censé devoir (et pouvoir) renseigner. Il s'intitule pourtant « Compétences et Connaissances relatives au socle commun (extraits) » ! Ce document se présente sous la forme d'un tableau à quatre colonnes : « compétences », « acquis », « non acquis » et « critères d'évaluation/circonstances/

natures des difficultés/commentaires ». La colonne « compétences » est elle-même divisée en six rubriques : « expression orale », « compréhension orale », « lexique orthographique », « maîtrise du code écrit », « maîtrise de l'écriture » et « outils de maîtrise de la langue *avec ou sans les outils de la classe* ». Pour éviter une digression supplémentaire, je ne discuterai pas ici du choix des intitulés, même si certains me laissent perplexe.

Lexique orthographique

Identifie instantanément la plupart des mots courts (jusqu'à 4 ou 5 lettres) et les mots longs les plus fréquents

Maîtrise du code écrit

Lecture orale ânonnée, hachée

Manipule les syllabes

Sait faire quelques relations phonies-graphies

Confond des lettres et ou des sons

Comprend un texte lu de façon autonome (textes courts proches de la culture des élèves, dont les mots sont connus ou capables d'être reconnus)

Maîtrise de l'écriture

Écrit lisiblement

Copie un texte sans erreur

Reconstitue une phrase

Je coche lentement et à tâtons les cases ; cela m'inquiète car j'ai conscience de l'importance de ce document, de la lourdeur de la démarche : il y va de la réorientation d'une élève dans une autre structure, censée l'aider mais qui pourrait lui faire violence si notre diagnostic n'était pas bon. Pendant toutes ces heures de cours où il est question de textes fondateurs, de fables, de contes et de tant d'autres choses, ai-je conscience d'évaluer sciemment ou consciencieusement ces compétences-là ? Comment se fait-il que ces mêmes compétences – si judicieusement rangées dans la rubrique « français » des programmes de l'école primaire – disparaissent si brutalement des programmes de français du collège ? On les retrouve incidemment au hasard d'un document, les tests d'évaluation de français à l'entrée en 6^e ou le programme de français de la classe de 6^e, sous la forme d'un petit tiret intitulé « assurer la lisibilité d'un texte ». Cela n'est peut-être plus l'affaire du collège... Mais pourquoi nous parle-t-on alors de liaison CM2-6^e ? J'ai beau chercher, je ne comprends pas. Je ne comprends pas, par exemple, pourquoi les professeurs de l'école jouxtant mon collège – professeurs qui, pourtant, font lire et écrire les élèves – savent, eux, développer et travailler ces compétences alors que moi, qui suis censé accueillir juste après et pendant quatre ans ces mêmes élèves dans ma classe, je ne l'ai pas appris. Le français à l'école, le français au collège, le français au lycée désignent-ils la même chose ?

2. FAIRE ÉCRIRE. S'ÉCRIRE. DU FRANÇAIS ?

2.1. Gestes décrits, parole écrite

Il est encore une autre identité que je décline à l'intérieur de mon établissement, celle de professeur principal d'une classe de 3^e ; et cette identité-là se nourrit fortement, dans sa pratique, de compétences propres à la matière que j'enseigne et de gestes qui sont ceux du professeur de français que je suis : le statut et la fonction de l'écriture, de la lecture et de l'oral. Cette pratique n'est pas seulement mise à disposition du travail sur l'orientation propre à la classe de 3^e, elle peut être aussi un outil pour désamorcer certaines situations conflictuelles⁷.

Vu la fréquence et le nombre de rapports d'incident que je peux trouver dans mon casier, en l'espace d'une semaine, je prendrai pour exemple le dernier en date, incident que je pourrais qualifier de banal sans le banaliser pour autant. Vendredi, 11 heures, j'arrive au collège pour faire mes photocopies. Je ne commence mes cours qu'à 13h30. À peine arrivé dans la cour, la CPE m'interpelle. Elle m'explique que six élèves de « ma » classe de 3^e viennent de se faire exclure du cours d'histoire-géographie parce qu'ils sont arrivés bruyamment en retard ; l'un d'entre eux a donné de violents coups de pied dans la porte. Je file aussitôt là où ils sont, en « salle d'exclusion » (si ! si ! c'est ainsi qu'on l'appelle !) pour tenter de régler l'incident. Entretien immédiat donc. Comme je ne veux pas former des mouches ni des mouchards et que je veux les rendre responsables de leurs paroles comme de leurs gestes, je ne leur demande pas, d'emblée, qui a donné ces coups de pied. J'impose une situation d'oral ferme car extrêmement codifiée : je veux entendre chacun raconter l'incident, sans interruption possible de qui que ce soit, et si l'on a quelque chose à dire ou infirmer dans les propos de l'autre, on attendra son tour. L'incident raconté, je demande à chacun, selon les mêmes modalités, de me donner son point de vue là-dessus. Une fois que je les ai tous entendus, je donne mon point de vue sur la chose (cinq élèves sont les otages du sixième car ils ne peuvent pas assister au cours) et rappelle qu'une sanction sera, bien entendu, prise. Même si les six récits entendus ont déjà laissé entendre qui pouvait bien être l'auteur du geste ou m'ont permis de faire des recoupements, je ne désigne personne. J'attends que l'auteur assume son geste et le déclare. Cela arrivera quelques minutes plus tard et le reste se réglera au bureau de la CPE, avec le collègue en question et moi-même.

Le récit de cette anecdote, bien entendu, ne cherche pas à délivrer de recette-miracle car il m'est déjà arrivé que cela ne « marche » pas ; ce que je cherche à pointer est plutôt la nécessaire maîtrise, la continuelle fermeté que je m'efforce d'afficher face aux élèves dans pareille situation, une maîtrise qui passe ici par l'instauration et la régulation d'un espace de parole. Céder à la colère et brandir un pouvoir me serait certes plus facile... mais j'essaie de lui substituer, ou de lui imposer, le dialogue. Et quand cela ne marche pas, je fais preuve de ténacité en essayant autre chose.

7. Cf. l'article « Culture de l'écart » de Marie-Michèle Cauterman et Malik Habi, dans le numéro 31 de *Recherches (Violences culturelles)*, qui relate une séance de cours où l'écrit, puis l'oral, ont permis de revenir sur un climat d'hostilité et de régler un différend entre une classe et deux enseignants.

Selon le temps, l'humeur ou l'énergie, il m'arrive encore de faire écrire les élèves pour mettre à distance un différend et, par conséquent, le régler. Cela peut arriver en heure de vie de classe comme en heure de français avec une classe dont je ne suis pas le professeur principal. Ce peut être une phrase-lanceur incitant l'élève à raconter l'incident puis à le commenter.

Voici, en guise d'illustration, les paroles de Yassine, élève de 3^e dont je suis le professeur principal. Alors que je suis en cours de français avec mes élèves de 6^e, on frappe à ma porte. La déléguée de classe accompagne Yassine et me remet un mot, écrit à la hâte, par le collègue de mathématiques⁸. Un violent incident a eu lieu en cours : Yassine a traité son professeur de mathématiques de « fils de pute ». Alors que mes élèves de 6^e travaillent en groupe, je file vers le fond de la salle et décide de faire revenir Yassine sur l'incident qui vient d'avoir lieu ailleurs⁹ :

1. Que s'est-il passé en cours de mathématiques ?

En maths, je me suis retourné et M. S. m'a dit que, si je me retournais encore une seule fois, il me mettrait un avertissement. Et je me suis retourné et il m'a mis l'avertissement.

2. Pourquoi ai-je agi ainsi ?

En fait, je me suis retourné pour demander une règle pour faire l'exercice et il n'a pas voulu savoir.

3. Je trouve que mon attitude a été normale / n'a pas été normale car...

Je trouve que mon attitude n'a pas été normale mais je ne l'ai pas fait exprès. J'étais énervé d'avoir eu un avertissement à cause d'une règle que je demandais à ma voisine de derrière.

Même si Yassine ne mentionne à aucun moment ici le terme « fils de pute » (objet du rapport), son écrit sera quand même une solide base de discussion quand, quelques heures plus tard (lors du rendez-vous avec sa mère, à qui nous avons demandé par téléphone, le CPE et moi, de venir le chercher au collège), nous l'interrogeons sur l'écart, sinon la disproportion, entre le fait de départ (une règle, qu'il reconnaît lui-même d'une extrême banalité) et la parole déclarée au final. La sanction sera prise ensuite, en présence de Yassine et de sa mère ; mieux, il la formulera lui-même : « Je mérite un conseil de discipline mais, comme je ne me suis jamais fait remarquer dans le collège depuis quatre ans, j'espère que je n'aurai qu'une exclusion, même de huit jours. » Sage pensée, c'est en effet ce que la CPE et moi-même pensions et c'est cette sanction-là qui est prise, dans un espace que je crois de discussion.

En cas d'incident lourd nécessitant la rédaction d'un rapport à transmettre à la CPE et à la direction, il m'est déjà arrivé de remettre un rapport vierge à l'élève avec lequel j'ai pu vivre un conflit. Je l'informe que l'incident, grave à mes yeux, va faire

-
8. Nous sommes convenu, le collègue de mathématiques et moi-même, que, s'il avait à exclure un élève de sa salle de classe, il l'enverrait dans la mienne ; ceci pour éviter que l'élève ne se retrouve en salle d'exclusion avec d'autres exclus de cours. On imaginera aisément l'état d'énervement et le niveau sonore pouvant régner dans une salle d'exclusion. Si, lors d'une situation conflictuelle, le professeur a du mal à gérer un élève, pourquoi et comment le surveillant pourrait-il (ou devrait-il), lui, le gérer ?
 9. L'orthographe a été rectifiée, comme elle le sera dans tous les textes d'élèves qui suivront.

l'objet d'un rapport et que je crois souhaitable qu'il agisse de même en donnant son point de vue. Il s'est peut-être trompé. Je me suis peut-être trompé. L'élève remplit le rapport, « date et lieu de l'incident », « rapport détaillé » puis s'arrête devant la case « suite à donner ou sanction souhaitée ». Je lui demande de la remplir aussi. Gros yeux écarquillés. « La sanction, c'est pour moi ou pour vous que je dis ? » Je lui réponds que cela dépend de quoi il se plaint dans le rapport, de son attitude ou de la mienne.

Si j'ai effectué ce long détour sur l'un des aspects les plus fâcheux du métier, c'est que je vois dans ces situations la possibilité, malgré tout, d'un apprentissage dynamique de la parole, qu'elle soit orale ou écrite. À la manière de ces situations d'apprentissage concrètes que l'on essaie de construire en classe de français pour travailler la langue et en faire un objet de discours, je crois que ces situations conflictuelles-là, plus réelles, peuvent faire sens, peuvent permettre de (re)donner du sens à certains objets d'enseignement, au pourquoi de l'enseignement du français, au statut de l'oral et de l'écrit, à leur fonction et à leur dynamique possibles dans la vie.

2.2. Les heures de vie de classe

Dans le cadre de l'heure hebdomadaire de vie de classe que j'assure avec mes élèves de 3^e, les activités que je leur propose portent la trace de ce possible décloisonnement dont je parlais plus haut car elles font appel à des compétences qui relèvent du cours de français ; si bien que, par peur de la perte ou de la dispersion, j'ai fait le choix de leur faire ranger toutes les traces écrites de ces heures à la fin de leur classeur de français. Outre l'oral évidemment, ce savoir-faire, que je crois spécifique à la matière « français », consiste à mettre les élèves en écriture, à leur faire écrire différents types de textes, à leur faire lire et analyser différents types de documents.

Faut-il voir simplement ici le travers d'une discipline ou la conscience aigüe du statut de l'écrit (la réflexion qu'il engage, la distance qu'il implique) ? Quoi qu'il en soit, je m'efforce de les faire beaucoup écrire aussi en heure de vie de classe, des écrits de différentes natures où leur vécu, scolaire comme personnel¹⁰, est convoqué. Et pour ces écrits, les stratégies et les dispositifs d'écriture employés sont ceux que j'utilise en cours de français : partir de l'état de leurs connaissances sur la chose traitée, échanger et travailler en groupe, partir d'un vécu et mutualiser les connaissances issues de ce vécu...

Comme en français, ces heures de vie de classe s'efforcent de construire une progression, certes plus facile puisque annuelle et dépendant fortement d'un calendrier national (les vœux provisoires d'orientation, les forums du collégien, les conseils de classe, les journées « portes ouvertes » des lycées...)

Voici donc un bref inventaire, une rapide typologie de ces écrits rédigés en heure de vie de classe.

10. En ce qui concerne les liens possibles entre ces écrits personnels scolaires et le genre autobiographique étudié en classe de 3^e, cf. l'article « Enjeux d'écritures et de lectures autobiographiques en classe de 3^e » que j'ai proposé dans le numéro 45 de *Recherches (Écritures de soi)*.

a) Le lanceur d'écriture

À l'issue de chaque trimestre, afin de préparer le conseil de classe, je demande aux élèves d'effectuer leur bilan trimestriel. Pour faciliter la rédaction de ce bilan, je remets aux élèves un document sur lequel figurent plusieurs phrases qu'ils ont à compléter. Ces lanceurs d'écriture sont régulièrement convoqués durant les heures de vie de classe et changent selon les trimestres.

Voici une partie du document (d'où les numéros des questions) distribué au premier trimestre. Figurent en gras les phrases données par l'enseignant, en maigre les réponses d'un élève, Frédéric :

<p style="text-align: center;">BILAN DU PREMIER TRIMESTRE : PRÉPARATION DU CONSEIL DE CLASSE DE LA 3^e U</p> <p><u>A) Évaluation du trimestre</u></p> <p>1. Avant de m'évaluer, je feuillette d'abord mon carnet de correspondance puisqu'il reflète, en partie, mon travail et mon comportement au cours du premier trimestre. Depuis le début de l'année, j'ai eu 9 avertissements, 5 oublis de matériel, 4 travaux non faits, 0 absence et 7 retards.</p> <p>2. Je suis très satisfait-e / moyennement satisfait-e / <u>pas du tout satisfait-e</u> de mon comportement en classe au premier trimestre parce que je me suis trop fait remarquer en fin de trimestre, notamment en mathématiques mais j'y remédie.</p> <p>3. Je suis très satisfait-e / <u>moyennement satisfait-e</u> / pas du tout satisfait-e de mon travail au premier trimestre parce que pour moi, j'ai réussi dans les matières scientifiques et littéraires mais je n'ai rien fait dans les matières d'éveil (en musique surtout).</p> <p>4. Je pense que ma moyenne générale trimestrielle s'élève à 13/20 parce que j'ai une mauvaise moyenne en musique et en latin où j'aurais dû plus travailler.</p> <p><u>B) Mon bulletin</u></p> <p>6. Pour ce 1^{er} trimestre, je pense obtenir des félicitations / un tableau d'honneur / des encouragements / <u>rien</u> / un avertissement travail / un avertissement conduite / un avertissement travail et conduite / un blâme parce que je n'ai rien fait en musique et la prof demandera sans doute un avertissement travail.</p> <p><u>C) Mon orientation</u></p> <p>7. L'année prochaine, je voudrais faire / aller une seconde technologique (ISI + MPI).</p> <p>Mes résultats actuels sont un <u>bon</u> / mauvais départ pour y parvenir car j'ai d'assez bons résultats en général, sauf en musique. Je n'aurai plus de musique en seconde mais ce n'est pas une raison pour ne pas travailler.</p>
--

En début d'année, lorsque je les interroge sur leur ressenti et leur place dans le collège et dans la classe, c'est encore à l'aide de lanceurs d'écriture. Figure ci-dessous la synthèse des impressions d'une classe entière. Cette synthèse est ensuite distribuée à la classe entière pour que les élèves prennent la mesure du point de vue

de chacun et apprennent simultanément qu'être dans une classe, c'est faire aussi l'apprentissage de ce que l'on appelle communément l'altérité. La synthèse servira ensuite aux autres collègues et à la direction car je pense utile et nécessaire de la faire entendre en début de conseil de classe :

1. Ce que je trouve bien dans le collège, c'est : certains profs sympas et tolérants (9), beaucoup de personnes-ressources – CDI, AS, COP, infirmières – (6), mes ami-es sont au collège (5), la variété des matières (5), certains surveillants (4), la récréation est assez longue (4), la cour – les buts et les bancs – (3), les sorties pédagogiques (2), un bon emploi du temps (2), le choix des options – théâtre, écriture... – (2), pas plus de 20 par classe (1), il y a du soutien (1), les bâtiments (1), la propreté des classes (1), la vie scolaire (1), on est près d'un parc, c'est vert (1), le sport (1), l'accès internet (1), les bâtiments (1), on apprend le français à des élèves venus de l'étranger (1).

2. Ce que je n'aime pas dans le collège et que je voudrais voir changer, c'est : les heures de permanence (4), le comportement de certains élèves – bagarres... – (4), certaines salles (3), salles pas chauffées (2), les rapports et les avertissements (2), certains professeurs (2), les horaires (2), les cours de 2h ou plus (2), trop de matières et de devoirs (2), la récréation trop courte (2), les préfabriqués (2), certaines matières – musique, arts-plastiques – (2), pas de papier-toilettes (2), la piscine en hiver (2), pas de distributeurs de bonbons (1), les profs de sport qui entrent dans les vestiaires (1), pas assez de sorties (1), le CDI (1), l'absence de verrous aux toilettes (1), l'absence de cantine (1), le bruit de la tondeuse (1), rien (1).

3. Pour l'instant, dans cette classe, je me sens :

– **très bien** (13) parce que je m'entends bien avec tout le monde (filles et garçons), les élèves sont sympas (8), il y a une bonne ambiance de travail – calme et tranquille – (3), je m'y suis intégré – travail et profs – (1), les élèves sont bons et l'on travaille bien (1), j'y ai beaucoup d'ami-es de l'an dernier (1).

– **moyennement bien** (7) parce que je m'entends bien avec presque tout le monde (1), je suis souvent absent-e et je ne connais donc pas très bien les élèves (1), j'ai des difficultés, ça va trop vite (1), ce n'est pas aussi bien que dans ma classe de l'an dernier (1), j'aime être seul-e (1).

– **pas bien du tout** (0).

Au deuxième trimestre, le bilan individuel s'appuie sur quelques éléments supplémentaires :

1. Bilan de mon stage en entreprise

– **J'ai effectué mon stage** à la pharmacie X.

– **Je suis content-e / moyennement content-e / pas du tout content-e de ce stage** car je suis sûr et certain maintenant de vouloir travailler dans une pharmacie ou dans le domaine médical. C'est ce que je veux faire car j'ai aimé aider les gens et le contact.

– **Ce stage m'a apporté quelque chose / ne m'a rien apporté pour mon orientation scolaire ou professionnelle** car j'ai appris plein de choses sur les médicaments et les traitements et le patron était super. Il m'a fait confiance et m'a même fait faire des préparations médicales avec lui. Contrairement à X au magasin Y, on ne m'a pas fait balayer et ranger du matin au soir.

2. Bilan du brevet blanc

– J’ai eu 12/40 en français, 10/40 en histoire-géographie et 07/40 en mathématiques.

– J’ai trouvé les épreuves faciles / « faisables » / difficiles parce que c’étaient des choses que l’on avait vues en classe mais difficiles aussi car il y avait trop de choses à réviser. J’aurais dû mieux réviser pour le premier brevet blanc. Difficiles aussi parce que je trouve les maths difficiles.

3. Vœux d’orientation

– Je pense que le conseil de classe va donner un avis favorable / défavorable / réservé sur mon vœu d’orientation car mes résultats sont trop faibles dans les matières scientifiques et que c’est dur d’avoir une place en SMS.

– Je pense que je dois conserver / changer mon vœu car le conseiller d’orientation et vous m’avez dit que les chances d’être pris étaient petites et que ce serait difficile de réussir. Mais je ne vois pas trop d’autres voies qui m’intéresseraient à part ça. Je vais essayer d’avoir de très bons résultats au 3^e trimestre pour pouvoir y aller.

b) L’écriture d’invention

Une autre stratégie d’écriture que j’utilise en heure de vie de classe consiste à faire écrire à l’élève un écrit, dont la situation de communication est en apparence fictive, obéissant à certaines normes et à certains codes et à lui faire adopter une posture énonciative particulière.

C’est donc ce qui se passe lorsque je distribue aux élèves, parfois, leur bulletin scolaire, vierge de toute annotation, assorti de la consigne suivante : « À ton avis, qu’est-ce que les professeurs vont écrire sur ton bulletin ? » Tout comme les écrits produits en cours de français, celui-ci, qui leur demande d’imaginer et de rédiger les appréciations de leurs professeurs, implique la prise en compte d’un contexte : les moyennes par matière de l’élève et de la classe figurant à gauche des appréciations, les types de texte à produire (répartis en trois colonnes, soit une remarque sur le comportement, une autre sur la progression trimestrielle et une dernière consacrée aux conseils), l’identité et le vécu des protagonistes...

Sont reproduites ci-dessous quelques appréciations d’élèves proposées à certaines matières ou à l’avis général du professeur principal :

Matières :

– Arabe : 1. Cesse de chuchoter ou de rigoler. 2. Des résultats satisfaisants. Les résultats ont un peu baissé. 3. Il faut travailler davantage.

– Mathématiques : 1. Des améliorations pour le comportement. 2. Des résultats meilleurs car Aurélie est plus calme en classe. 3. Poursuis tes efforts.

– Physique-chimie : 1. C’est correct. 2. Des résultats trop moyens. 3. Continue de travailler mais arrête de bavarder.

– Anglais : 1. Beaucoup trop de bavardages. 2. Des absences et un travail en baisse. 3. Ressaisis-toi !

Appréciation du professeur principal :

– C’est bien pour le comportement et le travail est satisfaisant. Mais tu pourrais mieux faire encore.

- Il faut travailler davantage et arrêter les bavardages de toute urgence. Attention aux absences !
- Il faut travailler davantage car tu as de très grosses capacités.
- Mustapha est très mal parti. Il peut bien faire et il doit le montrer. S'il continue comme ça, il risque le blâme.

On remarquera, au passage, la phraséologie utilisée par les élèves, trace d'un certain regard porté sur l'école ou sur le discours des enseignants. On pourrait presque se demander d'où elle vient et s'interroger sur l'aisance avec laquelle ils la convoquent.

Si j'utilise ces stratégies-là, le lanceur d'écriture comme le texte dit d'invention, c'est qu'elles permettent de susciter et de libérer une parole mais aussi et surtout, par les codes qu'elles impliquent et qu'elles imposent, de mettre à distance un vécu et de raisonner avec un peu plus d'objectivité sur son parcours scolaire et sur le rôle qu'est censée tenir l'école dans une vie.

c) La correspondance

En fin d'année, lorsque le moment est venu de préparer le dernier conseil de classe, si crucial pour l'orientation, je demande aux élèves de rédiger, en plus de leur bilan trimestriel, le bilan d'une année. Parmi les quatre consignes d'écriture proposées, figure celle-ci : « Tout en sachant que ta réponse sera lue en septembre par un-e élève, quels conseils donnerais-tu à cet-te élève entrant en 3^e ? » La posture énonciative à adopter est différente et les élèves le comprennent bien (le registre de langue employé n'est plus le même sur la feuille, soudainement) et ils se prêtent avec sérieux et intérêt à ce jeu d'écriture :

- L'année de 3^e est super importante alors il faut bosser à fond. Apprends tes leçons mais attention, fais-le dès le début de l'année.
- Sois sérieux et fais toujours tes devoirs à la maison. Ne fais pas comme moi, j'ai pas ouvert un cahier ou un livre pendant les vacances ou le week-end. Sois sérieux dans ton comportement et dans ton travail en classe.
- Écoute dès le début de l'année et révise au fur et à mesure car, après, au moment du brevet, on galère et c'est plus dur.
- Travaille toujours pour toi, même si t'as des mauvais résultats. Pense que tu fais le meilleur de toi-même. Prends un max de connaissances que t'as déjà (famille, culture, voyages) et utilise-les à l'école, tu trouveras alors que l'école c'est facile. Profite à bloc de l'art plastique !
- Écoute toujours les profs, fais toujours tes DM, c'est ça qui donne le plus de points.
- Ne prends pas la 3^e à la rigolade. Toutes les notes sont importantes et il faut que tu aies de bonnes méthodes de travail (pour faire même des fiches de révision brevet).
- Travaille à fond, surtout en maths ! Calcule personne, concentre-toi. Essaie de gagner des points dans des matières comme dessin, musique ou anglais. Lâche pas prise. Bonne chance !
- Bosse régulièrement tes leçons, surtout en français, en maths et en histoire-géo.
- Écoute ton professeur principal car il ne veut que ton bi1 pour ton orientation. Je ne l'ai pas fait et maintenant j'ai des problèmes pour mon orientation.

– Choisis bien ton orientation et travaille à fond. Si le prof gueule, c'est vraiment pour ton bien car on va pas où on veut après la 3^e. Ça dépend vraiment du boulot et du comportement qu'on a eu. Alors fais gaffe à ça.

Il est amusant de remarquer ici comment et combien les élèves se font le relais d'un discours qu'ils avaient l'air de caricaturer plus haut, celui de leurs enseignants.

Pour précisément gommer un peu de la figure répressive et rébarbative du moraliste que peuvent percevoir certains élèves en leurs enseignants (cf. les deux dernières remarques du dernier encadré), figure toute construite d'affects, je crois intéressant de créer cet espace de discours où les interlocuteurs sont et se sentent à égalité. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle une collègue et moi avons transposé cette situation à l'oral, en faisant intervenir en heure de vie de classe, pour un dialogue ouvert, des élèves dont nous étions les professeurs principaux en classe de 3^e et qui sont désormais en seconde, en première ou en Terminale de filières différentes.

d) L'analyse de discours

Comme je l'ai indiqué plus haut, les conseils prodigués par l'ancien élève de 3^e sont donnés à lire en début d'année, anonymés, et sont l'objet d'un commentaire écrit sur les impressions produites et sur les questions qu'ils soulèvent chez le destinataire.

– Cet élève a l'air anxieux. J'espère qu'il a eu l'orientation qu'il voulait.
– Il n'a qu'à s'en prendre qu'à lui-même puisqu'il dit qu'il n'a rien fait pendant son année de 3^e. Même si ses conseils sont bons.
– J'aimerais lui demander si ses notes sont bonnes en seconde et si c'est aussi difficile qu'il le croyait. Surtout en français où il dit qu'il n'était pas bon.

À leur tour, ils adoptent un jugement plutôt sévère, voire sceptique, à l'endroit de ces francs conseils prodigués par d'autres.

e) Argumenter

Lorsque j'aborde avec eux les différents domaines professionnels possibles, j'utilise de petits tests, proposés par le Centre d'information et d'orientation aux professeurs principaux, que je détourne pour l'occasion. L'un des tests consiste à classer des verbes dans trois cases (« j'aime », « je déteste », « ça m'est indifférent ») afin de définir des goûts et de circonscrire les filières scolaires et professionnelles susceptibles d'intéresser l'élève ou, au contraire, de le rebuter.

Si je me permets de détourner ces tests de l'Onisep ou du CIO, c'est qu'ils demandent le plus souvent à l'élève de cocher des cases, de rayer des mentions inutiles, de souligner telles informations... Des consignes d'écriture ? Jamais. Ou si peu. Et, sans porter le moindre jugement sur le contenu ou la validité de ces tests, ce qui m'intéresse avec les élèves en matière d'éducation à l'orientation, c'est de leur faire tenir un discours, de formuler des choix et une opinion et de les étayer à l'aide de données et d'arguments précis. Cette formulation d'arguments, on la retrouve bien sûr dans les lanceurs d'écriture décrits plus haut.

Après avoir exécuté ce test, je demande donc aux élèves d'analyser leurs résultats et de me dire s'ils sont d'accord ou non avec ceux-ci. Les consignes données sont les suivantes : « J'ai le plus de "j'aime" dans la case... et de "je déteste" dans la case... » « Cela correspond / ne correspond pas aux domaines que j'aime et que je n'aime pas car... »

Chérazade :

– J'ai plus de « j'aime » dans les domaines social et scientifique et de « je déteste » dans le domaine technique.

– Le domaine social correspond tout à fait aux études que je voudrais faire plus tard car j'aimerais travailler dans la médecine, mais pour cela le domaine scientifique est important aussi.

– Le domaine technique ne m'intéresse pas du tout car je ne sais rien réparer ou construire (des voitures, le bâtiment...) et puis, comme je suis une fille, je ne me vois pas faire un travail manuel si dur.

Soufiane :

– J'ai plus de « j'aime » dans la case social et de « je déteste » dans la case littéraire.

– Oui, le domaine social est le domaine que j'aime car c'est un domaine proche du médecin, de la pharmacie, ce sont des métiers que je voudrais faire. Je pense en plus avoir les qualités nécessaires pour le faire (écouter les gens, les guider...)

– Le domaine littéraire ne m'intéresse pas du tout car je trouve ça trop compliqué et ça ne m'attire pas.

Aurélien :

– J'ai plus de « j'aime » dans la case commercial et de « je déteste » dans la case littéraire.

– Le test ne marche pas avec moi car c'est le domaine technique qui m'intéresse car c'est manuel. Je veux vite travailler et je ne veux pas faire de longues études.

– Je déteste vraiment le domaine littéraire car tout ce qui est d'apprendre à parler, d'étudier des textes, de les réciter ou de les apprendre m'ennuie.

Outre l'argumentation qu'ils appellent, dont l'étude est si présente dans le programme de français de la classe de 3^e, ces lanceurs d'écriture et ces petits paragraphes sont l'espace d'un jugement, non plus sur l'école en général, mais sur le découpage et l'intérêt – personnel ou collectif – de ces matières scolaires (cf. les représentations véhiculées dans l'avis personnel d'Aurélien).

f) L'écriture réflexive

La plupart des écrits produits par l'élève en heure de vie de classe sont l'objet d'une relecture ultérieure et d'un retour écrit sur cet acte de se relire. En cours de français, lorsque je leur demande d'utiliser un brouillon ou d'effectuer le bilan d'un travail d'écriture, je cherche encore à instaurer une distance entre le texte produit et son scripteur ; une distance qui, je l'espère, permettra à l'élève de mieux appréhender le phénomène d'écrire (ce pour quoi l'on écrit, ce que l'on cherche à dire, sur quoi nos paroles se fondent, apprendre à évaluer plus objectivement ses propres dires...)

Ainsi, quelques semaines après le conseil de classe, je les fais revenir sur le bulletin scolaire vierge qu'ils ont rempli, en leur demandant de le comparer, par écrit, au bulletin final rempli par les enseignants : « Tes appréciations et celles des professeurs sont-elles à peu près équivalentes ? Si oui ou non, dis pourquoi. »

L'orientation étant une procédure longue et complexe, se déroulant dans le temps trop court d'une année scolaire, j'ai pris l'habitude de poser très régulièrement la même question à mes élèves de 3^e sur leur choix d'orientation, et ce dès le début de l'année. À chaque fois, je leur demande de revenir sur le choix et les propos précédemment formulés : « Es-tu toujours d'accord avec ce choix ? Veux-tu le modifier ? Si oui ou non, pourquoi ? » Une consigne à l'image d'un processus, fait de va-et-vient, d'éléments et d'événements toujours nouveaux (un stage en entreprise, la visite d'un établissement, une rencontre...)

g) Le traditionnel questionnaire

Travailler avec les élèves les différentes voies possibles après la classe de 3^e n'est pas une mince affaire ; je la trouve même très délicate, entre la multitude des options proposées et certaines représentations qu'il faut parfois briser (la filière professionnelle, le CFA...)

Pour cela, les brochures éditées chaque année par l'Onisep, à destination des professeurs principaux de 3^e et des élèves des classes de 3^e, sont une aide précieuse. Mais là encore, je me sens tenu de détourner un peu le mécanisme de ces brochures : plutôt que de leur faire lire les portraits et avis de lycéens et d'apprentis – qu'ils ne connaissent pas – contenus dans ces brochures, je préfère faire appel à leurs connaissances ; plutôt que de commenter, de manière magistrale, ce document pour délivrer un savoir que moi seul, dans la classe, serais supposé détenir sur les voies possibles après la 3^e, je préfère encore les faire écrire, en groupe.

Pour cela, je leur distribue le petit questionnaire suivant :

1. À votre avis, où peut-on aller après la classe de 3^e ? Faites la liste de tous les endroits que vous connaissez.

2. Que fait-on dans les endroits que vous avez mentionnés ? Soyez le plus précis possible.

Je circule entre les groupes et les écoute discuter. Clément, qui depuis trois ans sait qu'il voudrait exercer le métier de boulanger, explique remarquablement à son groupe ce qu'est un CFA ; Ouarda et Samia, voulant toutes deux « faire des études littéraires », se disputent joyeusement sur la pertinence des enseignements de détermination à choisir pour cela... À l'issue de cette longue demi-heure de travail de groupe, nous mutualisons, sur le tableau de classe, les réponses des différents groupes. Il y est beaucoup question de sigles (CAP, SMS, CSS, BEP, BLP, SES...) que chaque groupe explicite aux autres et le tableau de classe s'en retrouve dense et rempli. Une fois les réponses collectées et l'éventail « seconde GT, seconde professionnelle, apprentissage et redoublement » posé, je demande aux élèves de classer les différents lycées du secteur qu'ils ont convoqués et de justifier leur classement. À l'heure de vie de classe suivante, ce classement servira de matrice à la définition des voies

professionnelle, générale et technologique. Les élèves pourront ensuite aller feuilleter la brochure Onisep et compléter leurs connaissances sur la question.

Entre ces heures de vie de classe où les élèves se construisent et construisent un discours sur « l'être » et le « devenir », le conseiller d'orientation-psychologue les reçoit régulièrement en entretien individualisé où il use de compétences et de savoirs particuliers dont je ne dispose pas – le volet psychologique par exemple¹¹. Cependant, tout comme les élèves lorsqu'ils travaillent en groupe, notre action, que je vois conjointe et complémentaire, consiste à mutualiser nos perceptions et informations sur l'élève afin de le guider au mieux. C'est la raison pour laquelle il intervient souvent pendant ces heures de vie de classe, que nous co-animons pour l'occasion.

CONCLUSION

En avril ou en mai de chaque année, des circulaires académiques, portant sur les mises en œuvre des procédures d'orientation en fin de collège, nous demandent de recevoir en entretiens individualisés familles et élèves. Comme si l'on attendait une injonction pour y penser et surtout pour le faire...

Enseigner, c'est prendre en compte l'autre, comme *apprenant*, comme *élève*, comme *adolescent*. Être « enseignant de français », c'est envisager cette prise en compte par l'exercice de la parole, orale ou écrite, et par la confrontation aux paroles des autres – aussi bien durant le cours de français que durant les autres activités didactiques, pédagogiques ou administratives que le métier suppose.

Que ce soit à l'intérieur ou à l'extérieur de ma classe, que ce soit à l'intérieur ou à l'extérieur de mon établissement, comment pourrais-je réduire mon exercice professionnel au seul enseignement du « français » ? Aux marges du cours de français, on voit combien de situations et d'identités coexistent ; des situations si dévoreuses de temps et des identités si nombreuses qu'elles m'obligent à questionner les interactions évidentes qui ont lieu entre cette matière scolaire et tous ces « à-côtés », d'une si grande importance dans la construction d'une identité professionnelle. Cela amène à interroger la place et l'espace prévus à cet enseignement – un enseignement qui aurait presque tendance à se trouver à la marge, à la marge du métier d'*enseignant* tout court, à moins que ce ne soit le métier d'*enseignant de français* qui occupe tout l'espace professionnel de l'« enseignant ».

Que ce soit dans le cours de français, en heure de vie de classe ou à l'extérieur de ma salle de classe, il s'agit d'apprendre aux élèves à écrire, à lire et à parler pour apprendre quelque chose, pour apprendre à se dire, à se positionner, à se construire dans un environnement plus large que la classe ou l'école.

11. Cf. la polémique suscitée en 2006 par deux rapports remettant en cause l'efficacité des conseillers d'orientation-psychologues : le rapport de la députée Irène Tharin de juillet 2005 (consultable à l'adresse suivante : <http://lesrapports.ladocumentationfrancaise.fr/BRP/054000631/0000.pdf>) et celui de l'inspection générale (rapport n° 2005-101 d'octobre 2005, consultable à l'adresse suivante : ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/syst/igaen/rapports/sio_2005.pdf). La polémique n'est pas éteinte : on voudrait rendre les COPsy responsables de la difficile insertion des jeunes dans le monde du travail, sans supposer la question autrement plus complexe... Quant à moi, je ne m'imagine pas assurer efficacement, seul, l'éducation à l'orientation – comme le suggère le rapport Tharin.