

**VOUS ENTREREZ DANS LA CARRIÈRE
QUAND VOS AÎNÉS N'Y SERONT PLUS...**
Vous y trouverez leur poussière et l'exemple de leur vertu !

Séverine Suffys
Collège Henri Matisse Lille
IUFM Nord-Pas-de-Calais

En guise de poussières d'exemples et de vertus, je souhaiterais plus simplement et de façon moins exemplaire, laisser quelques éléments de réflexion sur le métier et sur la notion de travail.

Mon histoire professionnelle a commencé avec des paroles de chansons qui parlaient d'en « finir avec le travail », qui remettaient en cause l'exemplarité et les modèles de vertu républicaine. Écoles, casernes, prisons, y entendait-on, même enfermement, mêmes mutilations, pour faire rimer institutions avec « pièges à cons ». Je vous parle d'une époque où la société accordait un peu de crédit aux intellectuels qui se donnaient à eux-mêmes le droit de faire exploser, éclater les cadres institutionnels comme les barreaux des prisons, à travers leurs idées et leurs écrits. La réflexion sur l'anormalité et sur la folie tentait de dessiner des chemins de traverse pour mener l'imagination au pouvoir.

Cette histoire se termine sous un « ciel bas et lourd » pesant comme « un couvercle sur l'esprit gémissant en proie aux longs ennuis », avec de « longs corbillards sans tambours ni musique », et des drapeaux noirs, non plus ceux de la révolte, mais ceux que l'« angoisse atroce, despotique », plante périodiquement sur les crânes inclinés, soumis et disciplinés.¹

1. Il est étonnant de pouvoir trouver une référence littéraire et politique dans les poèmes que Baudelaire a écrits autour du *spleen* dans *Les Fleurs du mal* pour parler du présent et des formes actuelles du mal-vivre, du mal-être, du mal-travailler !

Je voudrais vous dire comment mon métier de professeur de français s'est complexifié au cours des années, comment j'ai fini par comprendre qu'on l'apprenait toute sa vie. Je voudrais vous raconter ce dur métier, qui ressemble un peu à celui de parent au sens ouvert du terme, en posant la pédagogie comme une alternative pragmatique et optimiste, dans le fait même d'exister, à l'égoïsme, à l'ethnocentrisme du colonisateur, à l'incapacité d'envisager une autre forme de relation à l'autre que celle de dominant à dominé.

LA RELATION À L'AUTRE, AUX AUTRES, DES TENSIONS, DES EFFORTS VERS...

On a dit beaucoup de choses à propos de la relation aux élèves. On a beaucoup parlé du relationnel, on a beaucoup écrit à propos de comment être adulte avec les enfants, les adolescents ou les jeunes ; les discours sur l'entreprise, comme sur l'école, du management à l'épanouissement de soi, en portent les stigmates. Les rapports d'inspection sur lesquels travaillent Bertrand Daunay et Marie-Michèle Cauterman pour leur article, dans ce même numéro, mentionnent ce relationnel sous des formes différentes : l'intérêt que sait susciter ou non le professeur auprès de ses élèves, la participation des élèves qui sont attentifs au cours ou le perturbent, sont des critères récurrents, même s'ils sont flous ; la façon de *tenir la classe*, de prendre en compte individuellement *tous* les élèves ; le *talent* ou le *charisme* du professeur qui *captive* ses élèves, au point de les assujettir à l'autorité des leçons et des textes, tout cela définit un champ de relations que l'enseignant explore de mieux en mieux, semble-t-il, au fil de l'expérience de la classe.

Or à partir du moment où l'institution décide de placer l'élève au centre des dispositifs d'apprentissage, le relationnel change progressivement son sens de simple et vague lien de connaissance. L'élève ne peut plus être *seulement* une relation, il devient *un sujet* de préoccupation d'égale importance avec *les sujets* de leçons traités par l'enseignant en classe.

Commencent alors à se nouer tous les malentendus que dénonceront certains philosophes autour des termes de *sujet* et d'*individu* qu'utilisent les sociologues, quand ils veulent décrire l'évolution d'une société perdant peu à peu ses repères collectifs et communautaires. Le *sujet* que l'on *assujettit*, celui qui se soumet à l'autorité du despote s'oppose à celui qui émerge d'un groupe, et qui, refusant l'instinct grégaire et la pensée commune, parvient à s'en démarquer. Ce sujet-là est celui qui fait volte face, avec sa solitude courageuse, pour affronter la force des armées blindées. C'est aussi celui qui se définit positivement, sujet qui décide, qui pense et qui agit, par rapport à l'*objet* passif, hétérodirigé, et manipulable. J'opposerai ici le sulfureux Michel Onfray et son livre *Politique du rebelle, traité de résistance et d'insoumission* à un sociologue comme Alain Touraine qui, depuis un certain temps, réfléchit et interroge sociologiquement le vivre ensemble. *Pourrons-nous vivre ensemble ? Égales et différents* : tel est le titre d'un livre qu'il publie chez Fayard en 1997, tandis qu'en 2002, dans *Barbarie et Progrès*, il explique pour l'interviewer son choix d'une photo intitulée « Le printemps de Pékin » :

C'est une chemise blanche face aux chars, et le char va l'écraser... Puis, le char ne l'écrase pas, le char va se détourner...

Victoire de l'individu qui fait face, seul, contre le groupe qui obéit, suivant les ordres aveuglément.

Si l'on suit, sans aveuglement, un moment, le raisonnement de Michel Onfray, quand il cherche une « politique libertaire », on constate avec lui que :

Toutes les politiques ont visé cette transmutation de l'individu en sujet : les monarchistes au nom du roi, figure de droit divin (...); les communistes, en vertu du corps social pacifié, harmonieux, sans classes, sans guerres (...); les fascistes, en regard de la nation homogène, de la patrie militarisée et saine; les capitalistes, obsédés par la loi du marché, la régulation mécanique de leurs flux d'argent et des bénéfices dégagés...

Quand l'école disait ou quand elle dit encore : « Je ne veux voir qu'une seule tête », quand elle ordonne le silence dans les classes pour que tous les élèves travaillent au même rythme – celui des bons, en l'occurrence – elle procède de la même politique mutilante vis-à-vis des individus. De fait, périodiquement, les usagers et les partenaires de l'école s'insurgent contre l'incapacité de certains esprits à « suivre »... que ce soit les règles, les programmes ou les objectifs.

Viennent alors les tensions entre les pôles, les dilemmes que définit Ph. Perrenoud, et les tentatives de la pédagogie dite différenciée ou individualisée pour maintenir ces fils de tension. Comment permettre aux individus de s'épanouir à l'intérieur d'un groupe, sans en faire des monstres autistes d'égoïsme, d'autosatisfaction, de suffisance et de mépris – ce que deviennent parfois les décrets « bons » élèves d'un établissement ? J'ai souvent dénoncé la « veulerie » des élèves qui attendent le cours, le recopient et l'apprennent sans l'interroger, cautionnant la hiérarchie scolaire qui place au sommet les « bons » élèves et les « bons profs » que l'on ne remet jamais en cause ni en question. Que le lecteur ne se méprenne pas ! Il n'y a ici ni colère, ni amertume. Simplement une forme de lucidité qui s'est affinée avec le temps et l'expérience. La rencontre avec des publics « hétérogènes », la tension entre les écarts de comportement que j'ai pu observer dans mes classes m'ont appris à décrypter ce que pouvaient cacher des attitudes, des gestes, ou des mots fondamentalement « hypocrites ». En même temps que nous tenions des discours sur l'éducation à la citoyenneté, nous laissions le champ libre à l'hypocrisie des rôles que les individus s'empressent d'endosser pour occuper des fonctions, pour prendre des petits pouvoirs qui creusent et subordonnent les différences individuelles.

Cet apprentissage professionnel de l'observation des situations de classe n'aurait pu se faire sans l'aide des textes théoriques, sans le regard croisé de disciplines différentes, sans ce temps de réflexion qui génère, accompagne et prolonge l'action.

Mes classes ont souvent ressemblé à cette gravure de Pestalozzi que Ph. Meirieu reproduit dans son livre *Des enfants et des hommes, Littérature et Pédagogie, 1 La promesse de grandir*, ESF, Paris, 1999. Le chapitre de l'ouvrage où se trouve cette image s'intitule « une fiction pédagogique ». Si le maître reste au centre de l'espace scolaire, il n'impose pas l'ordre scolaire. Le foisonnement de la vie, le grouillement anarchique se lisent tout autour de lui. Si certains enfants sont déjà au travail, d'autres commencent simplement à s'y mettre, tandis que d'autres encore se bagarrent comme s'ils étaient dans la rue. La pédagogie est d'abord une

fiction ; fiction pour faire tomber les masques, les « oripeaux sociaux », pour déconstruire les habitudes ou routines, pour remettre en cause les préjugés, les « représentations » et les idées reçues. Ce terme de « représentation » vient du livre de Giordan et De Vecchi, *L'enseignement scientifique, comment faire pour que « ça marche » ?* (Z'éditions) ; un terme essentiel qui invalide partiellement ou complètement la croyance en l'efficacité parfaite d'un enseignement fondé sur l'imprégnation. L'élève comme l'enfant, dit-on, a besoin de modèles, d'exemples, comme si ces modèles et ces exemples n'existaient pas, de fait. Nous sommes dans une société de gens qui aiment donner des leçons aux autres, de gens qui adorent s'ériger en modèles ; de gens qui occupent leur temps à estimer, soupeser, comparer les uns aux autres. Les mots d'ordre déclinent les termes du comparatif ou du superlatif d'infériorité et de supériorité, de façon quasi permanente (plus que / le plus de...) On pense d'ailleurs que c'est cela qui peut faire bouger, changer un peu les choses, et on confond stimulation réflexe et dynamique réelle du désir d'apprendre et de vivre. On en oublie d'apprendre ce que devrait vouloir dire égalité, équité ou égalitarisme. Ainsi chaque fois que quelque chose avance, il s'agit bien de travailler à partir des représentations dont les systèmes sont entourés et qu'eux-mêmes engendrent parallèlement.

Comment faire pour que « ça marche », pour que la mise au travail se fasse autrement que par le taylorisme et le formalisme scolaires ? Ces deux derniers termes font partie des représentations fortes qui perdurent, malgré les découvertes des chercheurs, des didacticiens des sciences autour de l'apprentissage et des démarches correspondantes. Finalement, on en revient toujours au même : le par cœur a du bon, la copie, la recopie, aussi. Et voici que l'on invente des méthodes, des jeux et des exercices pour faire travailler les neurones et ne pas attraper la maladie d'Alzheimer ! Je souris pour ne pas pleurer en entendant ces publicités qui prétendent faire marcher le cerveau. Je leur opposerai les mots de Lucie et Raymond Aubrac qui, lorsqu'on s'étonnait de leur vigueur, de leur « jeunesse » d'esprit, répondaient par l'action sur le monde, au présent : le désir de comprendre le monde présent, de **débattre**, encore et toujours. Raymond Aubrac :

Mes plaisirs sont simples, un bon bouquin, mes enfants et petits-enfants, des amis. Je reste à l'écoute de la société et toujours astreint au travail intellectuel. C'est une résistance ! Je cultive d'autres envies et besoins, mais pas ceux des publicitaires ! Je lis beaucoup de livres, de journaux, je continue mes déplacements en province et mes interventions dans des colloques pour débattre avec les gens. [...] vivre et ne pas être contemplatif, mais actif et présent dans une société qui a peur : il faut lutter contre la peur. [...] Ne pas se laisser aller à la facilité, nous restons passionnés par la vie. Il faut se battre contre l'altération de son propre corps. Nous continuons à nous mobiliser contre les intolérances, le racisme, l'antisémitisme, pour la paix... Même le silence peut être une contestation. C'est cela aussi, résister à la vieillesse : regarder devant. Résister se conjugue toujours au présent.

Lucie :

Il faut se mobiliser, se battre et profiter de la vie. Avec Raymond, on discute toujours, et parfois on n'est pas d'accord [...] La vie est une continuité, il faut surtout ne jamais désespérer et savoir oublier les salauds. On ne peut pas toujours haïr, sinon on ne vit plus. [...] Je suis presque aveugle, mais je vois

tout. Raymond me lit les journaux, tous les jours. Être vieux n'est pas facile, mais il y a plein de plaisirs nouveaux à conquérir, de combats à mener, de nouveaux savoirs à acquérir, même si vous souffrez d'un handicap².

Autre programme, autre proposition de « tronc commun », bien autre chose que les exercices d'entraînement et les jeux stériles auxquels nous invitent les médias !...

METTRE LES ÉLÈVES AU TRAVAIL EN FRANÇAIS, ENTRE CONTINUITÉS ET RUPTURES, ENTRE PRINCIPES ET RÉALITÉS

Tandis que s'enfonçait dans l'inutile, au fil des années, ma discipline d'origine, les lettres classiques, tandis que l'enseignement des langues anciennes devenait une option, tandis que progressivement et triomphalement les disciplines scientifiques et technologiques occupaient tout le champ des savoirs scolaires, je crois avoir ressenti très fort le besoin de réinventer un enseignement des « sciences humaines », en même temps que nous réfléchissions ensemble, ici même dans la Revue, aux enjeux de l'enseignement du français. Il y a bien le « science sans conscience n'est que ruine de l'âme » de Rabelais ; il y a bien le « faire bien l'homme » de Montaigne ; il y a l'exemple célèbre d'Einstein qui donne à comprendre la relation complexe entre la recherche et les choix politiques, entre le progrès scientifique et celui de la civilisation ; il y a eu aussi toutes les études qui remettaient en cause le scientisme des chiffres, des données proportionnelles ou en pourcentages, tous ces efforts pour pouvoir tirer le réel et l'objectif vers des logiques idéologiques contestables et, malheureusement très peu souvent contestées. Du débat d'idées, parfois inextricable, on est passé, plus facilement, aux joutes ludiques des chiffres, aux surenchères péremptoires qui laissent sans voix les minorités de la contre-argumentation. Les principes d'une mise au travail à l'école devraient pouvoir se fonder sur une réhabilitation de l'humain, pour apprendre à résister aux aliénations, aux manipulations technologiques. Je citerai encore ici des gens qui n'ont rien à voir avec l'enseignement mais qui me semblent rejoindre, actuellement, cette quête de valeurs universelles que réclame une éducation à l'humain :

Philippe Val, éditorialiste du journal *Charlie Hebdo*, dans sa préface au livre de Patrick Pelloux, *Histoire d'urgences* (Le cherche midi, 2007), (ré)concilie ainsi le médecin et le poète, la médecine et la littérature, les savoir diagnostiquer les maladies, savoir prescrire les médicaments efficaces, et le savoir soigner les humains et leurs blessures :

Patrick Pelloux a un point commun avec Hugo : il croit en l'humanité. Et celui qui s'en moque ferait bien de le faire discrètement, parce qu'un jour ou l'autre il arrivera aux urgences agonisant, et il sera bien content de trouver un médecin qui croit en l'humanité.

2. Interview écrite par Jean-Luc Hesse et Philippe Val et publiée dans *Charlie Hebdo* le 28 décembre 2005.

Le journaliste apprend du poète ce que veulent dire et comment exprimer les *Choses Vues* ; le sens de l'anecdote ; le récit des faits réels. Il connaît le prix de l'émotion de la rencontre avec les vivants. Pour ma part, et à mon niveau de formatrice, j'ai essayé de former des profs qui croient en l'humanité, qui resitent l'apprentissage de la langue, de la littérature dans la perspective d'une vie humaine... Au nom de ces principes et de ces conciliations.

DES FICHES-TRICOTS ? OUI, MAIS POUR APPRENDRE À TRICOTER, DÉTRICOTER ET RETRICOTER LE RÉEL DES SITUATIONS SCOLAIRES

Fiche-tricot, c'est un mot et un objet « propre », me semble-t-il, à la Revue *Recherches*. Dans sa difformité ou son apparente perfection, sous ses formes plus ou moins crasseuses, ce mot-objet rappelle, concrètement et matériellement, que les principes, les exemples, les belles idées ne sont rien tant que tout cela n'est pas mis en forme, en ligne, en étapes, en déroulés, mais aussi en mots et en ratages d'élèves, en rattrapages d'urgence, ou en alternatives possibles. Or c'est précisément là que les Athéniens s'athénirent, que les Satrapes satrapèrent... Etc. Le retour au réel, s'il est parfois jubilatoire, conduit aussi parfois aux désastres.

Qu'est-ce qu'on t'apprend à l'école ? Qu'est-ce que tu as appris aujourd'hui à l'école ? Encore des questions de chansons contestataires qui dénonçaient dans les années 70, déjà, la compétitivité. À l'école, on apprend à marcher sur le voisin pour arriver avant lui, on apprend à faire du savoir une propriété privée, on apprend à engranger pour soi, à capitaliser les connaissances dans des buts intéressés. Des apprentissages par défaut, à l'insu des apprentis, mais, souvent, de leur plein gré. C'est que l'apprentissage du partage, du vivre ensemble, de la reconnaissance de l'autre ne va pas de soi. Comment supporter la présence de celui qui n'est pas soi, qui risque à tout moment d'être plus performant, plus aimé, plus reconnu que soi-même ?

Les démarches qui veulent prendre en compte ces apprentissages parasites, qui tentent de les rendre moins inévitables, tricotent de multiples fils ensemble en inventant des prises de recul nécessaires par rapport à la linéarité des progressions.

Il pourra être question alors d'activités moins normées, moins normatives pour déconstruire les hiérarchies scolaires, d'activités de recherche ou d'invention qui placent les élèves dans des positions et des situations plus à égalité ; il pourra être question de pratiques qui prennent le temps du compte rendu de ce qui s'est passé. À reculons, à reculons, comme les écrevisses ! Ou, encore, une maille à l'envers, une maille à l'endroit. Une autre façon d'avancer...

CHOSSES ENTENDUES ICI ET LÀ

Ce matin, jeudi 7/6/07, j'entends parler à la radio d'un « colloque » sur les enfants souffre-douleur à l'école... Une femme (je n'entends pas son nom) compare le système français au système européen, en particulier à celui de la Norvège, dans lequel apprendre à vivre ensemble fait l'objet d'un véritable apprentissage scolaire.

La France, trop centrée peut-être, depuis longtemps, sur les « savoirs » a négligé cet aspect de l'école. Mieux : on a souvent considéré que cet apprentissage n'incombait pas à l'école, mais qu'il se faisait tout seul : eh oui, les enfants sont cruels entre eux, mais cela fait partie de la vie, et « malheur aux vaincus » ! Que ces vaincus, les perdants, les perdus se débrouillent entre eux ! Tant qu'ils se battront entre eux, au moins, ils laisseront tranquilles, les grands, les riches, ceux et celles qui sont assis et qui siègent sur leurs privilèges...

« On ne peut pas changer le système », dit un principal de collège, lors d'un conseil de classe de 3^e. Une phrase que j'entends depuis le début de ma carrière ! Quelle éducation, quelles formes d'enseignement ont pu conduire des gens aux commandes, si modestes soient-elles, sans avoir d'idéal ? Quand on critique, on change de casquette. Je n'ai jamais considéré mon statut de fonctionnaire comme la caution des systèmes en place. Mais comme une nécessité de lutter de l'intérieur.

« Mais contre quoi vous battez-vous, Mme Suffys ? »

Si, on est là pour faire changer les systèmes ! C'est le sens même des lois et du système juridique. Entre maintien de l'ordre et bouleversement, entre évolution naturelle et révolution humaine. Ce sont, justement, les animaux qui restent en marge du groupe, à la périphérie qui font progresser les groupes. Ce sont ceux qui ne « s'adaptent » pas aux systèmes, qui mettent le doigt sur les inconséquences ou les absurdités, parce qu'ils en souffrent, parce qu'ils gardent en tête des utopies de mondes meilleurs.

Ces choses vues et entendues à propos du système éducatif, commentent, relancent et accompagnent le tricot quotidien du métier d'enseignant.

J'ai longtemps douté de la pertinence de mon travail d'enseignante. Qu'est-ce que j'ai fait cette année avec mes élèves ? Qu'ont-ils appris ? Comment pourront-ils suivre l'année prochaine ? Quand certains ou certaines reviennent l'année suivante pour vous dire que ça ne va pas, qu'ils ont des mauvaises notes en français, que ça n'est pas pareil qu'avec vous... (soupirs !) que c'est plus difficile, cette année, etc.

J'ai fini par comprendre qu'il fallait apprendre aux élèves à argumenter sur ce qu'ils ont appris et sur la façon dont ils ont appris. Je leur dis souvent : « Nul n'a le droit de vous dire que vous êtes nuls, que vous ne savez rien ». (Même si j'ai pu, moi-même et plus d'une fois, je l'avoue humblement, céder à la tentation de leur crier qu'ils se comportaient « comme des nuls » !) Il s'agit d'apprendre à dire ce qu'on sait, ce qu'on ne sait pas, ce que les autres savent mais qu'on ne sait pas encore très bien soi-même. Il s'agirait de devenir capable de défendre ce qu'on apprend, capable d'expliquer les démarches du professeur. Une sorte d'appropriation personnelle du savoir qui passe par une prise de conscience plus générale de ce qu'est un apprentissage.

UNE EXPOSITION POUR UNE ANNÉE DE TRAVAIL

Qu'est-ce qu'on montre, habituellement du métier d'enseignant ? Qu'est-ce qu'on donne à voir du tricotage quotidien ?

Très peu de choses. Des performances de professeurs devant des auditoires convaincus et captivés, des élèves dociles qui lèvent sagement le doigt pour répondre avec des mots d'adultes, comme dans un livre. La réussite, le pourcentage

de « reçus » aux examens et aux concours. Des bilans en tous genres, en tous lieux... ; dont les critères ne font jamais l'objet d'une quelconque remise en cause ; ni même d'une simple interrogation. Je crains à l'heure actuelle qu'on « ait les solutions ». J'entends toutes sortes de termes comme phonologie, morphologie, mémoire, batteries d'exercices : ça c'est du concret, au moins ! À la fin d'une dite concertation, avec mes collègues du collège, pour faire le bilan des heures de soutien en français, je me sens « nulle », je laisse sur la table, sans bruit, sans la distribuer, ma « découverte », fiche-tricot dérisoire, par rapport à leurs certitudes et leurs affirmations : les mots d'une langue étrangère (en l'occurrence, la langue Mongole) dont un enfant se sert pour faire peur aux autres ; la rudesse des sonorités, les mots qui servent à faire peur ou qui nous font peur. Dire, prononcer, non pas pour imiter, reproduire, mais pour gaspiller le langage. C'est l'histoire écrite par Karin Serre, *Mongol* (Neuf de l'école des loisirs), qui travaille sur l'ambiguïté du langage et sur les relations sémantiques, géographiques et ethniques de ce terme – que les élèves connaissent et reconnaissent comme une insulte – avec ceux de mongolien et de Mongolie. À travers l'histoire d'un enfant souffre-douleur, un peu plus lent que les autres, un peu plus différent.

Et voilà que j'ai peur des experts, des super-compétents qui se redressent, brandissant leur portfolio de compétences... Sans doute, nous ne risquerons plus rien avec des gens qui se lèvent tôt, qui travaillent dur pour renouveler les nobles exercices militaires, qui n'ont plus d'états d'âme, qui sont partout, qui « savent » faire, dire, apprendre, faire marcher, faire dire, faire apprendre... Tant qu'à faire, je crois que je préfère la prise de risque !

Mais moi, qu'est-ce que je montre du métier ? Comment je l'ai vécu, ce métier ? Un métier de prof de « brun/brin », comme on dit dans le Nord, en hommage à ces « marchands de brun » qui venaient autrefois vider les fosses sceptiques de leur merde humaine ? Prof chargé de ramasser des déchets, des ratés ou de cueillir, recueillir quelques brins d'humains ? Les deux ensemble, le tout en même temps. « Carpe margaritas » et ne les donne pas aux cochons, ces perles, de peur qu'ils ne sachent que s'en gausser au point de décider d'en enfermer l'incongruité, en niant leur peu de valeur marchande. Cueille, précieusement et judicieusement, les brins, brins de paille, de muguet, beaux brins de filles et de garçons qui demandent – souvent très peu « gentiment », sans respecter les conventions de politesse et les bonnes manières – qu'on les rende beaux et belles, qu'on donne un peu de sens à leurs vies individuelles. Et cela est à faire, en toute lucidité, non par charité chrétienne ou dévouement laïque, mais pour trouver l'égalité profonde des individus entre eux, pour dénoncer ces écarts créés, creusés de façon obscène par les points, demis ou quarts de points en plus, en moins, ajoutés, retranchés et qui vont faire la différence conséquente et définitive entre les reçus et les recalés.

UNE FICHE-TRICOT POUR MONTER UNE EXPOSITION DE FIN D'ANNÉE SCOLAIRE

Le choix du professeur est de donner à voir la réalité du métier, mais aussi d'apprendre aux élèves à faire ce choix-là. Exposer, c'est d'abord revenir sur ce qui

a été fait, pour pouvoir trier, choisir, organiser. C'est apprendre à accepter la complexité du réel, à lire et relire ce qu'on a fait, ce que les autres ont fait, pour établir des parallèles, des contrastes. C'est relever une dynamique d'apprentissage qui s'essouffle en fin d'année scolaire parce que « tout est fini », les conseils de classe ont donné leur verdict, les jeux sont faits.

Voici, à l'aide d'extraits du cahier des séances, comment le professeur et ses élèves apprennent à concevoir et à réaliser concrètement une exposition qui donne à voir les liens entre métier d'élève et métier d'enseignant.

Lundi 18/6/07

Une arrivée en désordre joyeux et bruyant de Mehdi, Mohamed, Soufyane, Alexandre, Johan qui auront bien du mal à se mettre au travail durant toute la séance. Johan me fait comprendre qu'il *travaille pour le bulletin* et comme tout cela est à présent fini... Retour de Kim, Jeanne, Katheleen, Laetitia à qui il faut expliquer le travail en cours.

Mohamed me propose de lire pour la classe les définitions de **calligraphe** et **calligramme** dans le Petit Robert qui se trouve dans la salle. Nous recopions ces définitions au tableau et dans les cahiers, ce qui fait un lien avec la séance de vendredi.

Puis nous tentons de reprendre le travail sur le 2^e calligramme d'Apollinaire : réécrire autrement le poème calligramme « La colombe poignardée ».

À ceux et celles qui ont terminé, au fur et à mesure, je distribue deux pages extraites du livre, *Buvard et Ricochet, Encyclopédie des grands écrivains pour les petits lecteurs*, de Manuela Morgaine et Claire Dubois (Le baron perché), le premier chapitre, « A, Apollinaire ».

La consigne :

– dire de quoi parlent ces pages ;

– faire des liens entre les calligrammes sur lesquels on a travaillé et ce qui est dit du poète dans ces pages.

Alexandre n'a rien fait sinon parler, se lever pour chercher un chiffon, pour aller embêter des filles, faire grincer sa règle sur la table, chantonner : « ça va sonner, je vais me barrer... ! » Mohamed, après sa lecture du dictionnaire, sera incapable de se mettre au travail un tant soit peu, et se sauve quand je lui demande de ramasser en fin de séance les boules de papiers qu'il a lancés à ceux et celles qui travaillaient.

Mercredi 20/6/07

Mise au point de l'exposition de samedi matin

Rappel du programme tel qu'on a commencé à le définir :

1) Une classe tout à fait ordinaire : la pratique du compte rendu de séance écrit par le professeur, puis par les élèves

2) Un réseau de lecture : Les maux et les malheurs du monde, la boîte de Pandore ; les albums et ce qu'en ont dit les élèves ; les recueils de Paroles d'espoir.

3) Des démarches :

– Le procès de Mateo Falcone (texte de la nouvelle ; textes des élèves ; dessins du « procès »)

– L'éducation des enfants : travaux autour de Crasse-Tignasse

– Calligrammes et calligraphies

– ?...

Retour sur **les calligrammes et la calligraphie** avec distribution d'une photocopie représentant la 1^{ère} et la 4^e de couverture du livre, *L'Exil*, de Sénèque et de Hassan Massoudy (Éditions Alternatives). Lecture et sens de ce livre :

« **Sénèque** est connu comme un philosophe inspiré par les stoïciens, détaché des biens de ce monde, prônant la vertu et la domination des sentiments. Cependant, son mode de vie et surtout son train de vie ne furent pas toujours conformes à cette image d'austérité... Né juste avant le début de l'ère chrétienne, à Cordoue, il vint ensuite à Rome pour entreprendre des études. Victime, semble-t-il, d'un complot qui l'accuse d'adultère avec Julia Livia, la sœur de Caligula, il est exilé en Corse, de 41 à 49, par l'empereur Claude. C'est de cette époque que date *Consolation à Helvia, ma mère*, (...) À son retour d'exil, il est chargé de l'éducation du futur empereur Néron dont il devient par la suite le conseiller. Homme d'état, donc, écrivain et philosophe, il se suicide en 65 sur ordre de Néron qui l'accuse de conspiration. Ce fut souvent au cours de l'histoire le prétexte invoqué pour se débarrasser d'hommes jugés gênants pour le pouvoir du temps. »

« **Hassan Massoudy** : Né en 1944 en Irak. Calligraphe à Bagdad jusqu'à son arrivée en France en 1969. Il obtient le diplôme national supérieur d'art plastique à l'École des beaux arts de Paris. Nombreuses expositions de ses calligraphies, points de rencontre de l'Orient et de l'Occident. »

Lecture de la page 18-19, calligraphie du mot « bonheur ». Les élèves dessinent leurs propres calligraphies : Katheleen, celle du mot « Rêve » ; Agathe celle du mot « Amitié » (qu'elle relie à la calligraphie de « Bonheur ») ; Rosa a entouré la calligraphie du « bonheur » de trois autres calligraphies, celles de « Joie », de « Flemme » et de « Fous rires » ; ce qui représente, semble-t-il, l'état d'esprit du moment ?

Pour clore la séance, lecture des deux pages extraites de l'album *Buvard et Ricochet, Encyclopédie des grands écrivains pour les petits lecteurs*, de Manuela Morgaine et Claire Dubois (Le baron perché), le premier chapitre, « A, Apollinaire ». Mohamed et Johan sont envoyés dans le couloir pour que Soufyane et Katheleen puissent faire la lecture des deux pages, sans être interrompus.

Vendredi 22/6/07

Compte rendu du conseil de classe de Jeudi soir par les deux délégués qui étaient présents, Johan et Soufyane.

Distribution d'un rappel de la séance de mercredi pour pouvoir reprendre le programme de l'exposition.

La séance est toute entière consacrée au montage de l'exposition : préparation des panneaux, réalisation des titres, d'autres calligrammes ou calligraphies. Alexandre regroupe les recueils de Paroles d'espoir ; Jeanne constitue un petit dossier pour chaque album du réseau ; Adèle recompose et réorganise son classeur, elle propose de le mettre à disposition des visiteurs de l'exposition ; Julie, Rosa, Lucie reprennent systématiquement tout ce qui a été fait dans l'année scolaire pour faire le tri de ce qui pourrait être ou non exposé ; Soufyane, Mohamed, Johan, Mehdi se mobilisent autour des calligrammes et de la calligraphie, à propos de leurs pays d'origine, l'Algérie et le Maroc.

À 17h, tout est prêt pour demain. Soufyane et Mohamed rangent consciencieusement la salle de classe.

Julie voudrait *tout de même* qu'apparaisse le travail de « grammaire ».

En rentrant, je prépare donc une nouvelle rubrique pour l'exposition.

Samedi 23/6/07

Dès 8h 30 du matin, Johan, Soufyane et Mohamed sont au collège et attendent leur professeur pour installer l'exposition de français dans la salle A 23. On partage la salle en plusieurs lieux, en plusieurs domaines, en fonction du programme tel qu'il est défini dans le texte que j'ai réécrit :

Classe de 5^e Londres

Exposition

Juin 2007

UNE CLASSE TOUT À FAIT ORDINAIRE

Comment apprendre à travailler ensemble – et pas seulement à vivre ensemble – dans une classe où les écarts de comportement scolaire sont importants ?

D'un côté, des enfants qui « jouent le jeu », qui savent se tenir assis à une table pendant la totalité d'une séance, qui savent questionner, écouter les réponses, qui connaissent l'impact et les effets de la parole ; parole donnée, parole reçue, parole échangée. De l'autre des enfants qui n'ont pas autre chose à leur disposition que du bruit, de la fureur, de la provocation, pour manifester et prouver leur présence dans la classe. D'un côté, ceux qui ont été invités très jeunes à la table des négociations. De l'autre ceux qui ne connaissent pas grand chose d'autre en matière de relations humaines que celle de dominant à dominé, ceux qui voudraient toujours avoir raison, ceux qui veulent saturer l'espace de la classe par leurs coups de poing et leurs éclats de voix. D'un côté ceux qui comprennent les enjeux et les nuances salutaires de l'éducation ; de l'autre ceux qui attendent le dressage brutal pour se soumettre en fin de compte à plus fort qu'eux. Entre deux, il y a la foule de

ceux et de celles qui penchent tantôt vers un côté, tantôt vers l'autre, successivement ou alternativement.

La tentation de l'adulte est grande de séparer les élèves en clans, de diviser, d'exclure pour mieux maîtriser la classe et enlever ainsi toute parole aux élèves. Mais c'est reporter les problèmes ailleurs, pour un peu plus tard, dans un autre cours, avec un autre adulte... Ou dans la cour de récréation, quand les enfants se retrouvent moins sous la vigilance des adultes et règlent leurs comptes entre eux, parfois d'une façon sournoise et cruelle.

Comment rendre concret ce travail de liens nécessaires des uns aux autres, pour que chacun, chacune se sente un peu plus responsable des conditions de travail que peut se donner ou non une classe « tout à fait ordinaire » ?

DES ESSAIS, DES TENTATIVES...

1) La pratique du compte rendu de séances

Au départ, c'est une pratique réservée au professeur qui note ainsi ce qui s'est passé durant les séances de cours ; ce qui a pu /n'a pas pu être fait, en raison des incidents, mini-événements, interruptions imprévisibles et diverses qui font le quotidien du métier d'enseignant comme du métier d'élève.

Ensuite, ce compte rendu devient un objet de travail pour la séance suivante. Lu en classe par le professeur ou par les élèves, il appelle une réponse, une prise de position écrite des élèves, du type : ce n'est pas tout à fait cela que j'ai fait... Il y en avait d'autres qui parlaient et dont les noms ne se trouvent pas dans le compte rendu... Vous avez raison, j'en ai marre du bruit... J'en ai marre qu'on se moque de moi... Etc.

On y apprend par l'écriture à nommer les dysfonctionnements, à se démarquer des perturbateurs systématiques, à maîtriser son propre comportement, à repérer les règles ; non pas celles qui interdisent tout, mais celles qui permettent d'envisager ce que c'est que l'effort intellectuel d'écoute, d'attention et de concentration.

Enfin, cette rédaction de compte rendu de séance fait comprendre que l'important ne se trouve pas dans la négation de sa responsabilité ni dans la délation des autres – C'est pas moi, j'ai rien fait... C'est les autres... – mais dans les efforts qu'on peut faire régulièrement pour changer son comportement et s'investir davantage dans les activités proposées. Lorsqu'on devient capable, comme l'a souvent fait Julie, au cours de cette année scolaire, de se réexpliquer tel ou tel point abordé en classe, de se constituer une sorte de dossier méthodique personnel autour des notions travaillées ensemble, reformulées des uns aux autres, on se rend mieux compte de ce que signifie une progression, une évolution positive, par et à travers l'écriture. On peut alors commencer à parler d'engagement, de responsabilité, de choix, de tout ce qui montre qu'un sujet à part entière est en train de naître... Quand l'enfant ou l'adolescent devient élève, grâce aux autres ou malgré eux, le compte rendu se centre sur ce qu'on fait, ce qu'on apprend durant une séance. Il devient la preuve que le professeur a pu exercer son métier d'enseignant.

2) Un réseau de lecture

Lire pour apprendre à agir,
Pour apprendre à se sentir responsable
De soi-même et des autres
Lire pour cueillir et recueillir des paroles d'espoir

Un choix de textes, des liens à faire entre les albums lus et le mythe de la boîte de Pandore, entre tout cela et le vécu de la classe au quotidien des événements, de la fatigue ou des enthousiasmes.

- Liste des albums
- Le choix du professeur : *Signe ascendant* d'André Breton ; dans le sens de l'optimisme, du bonheur, de l'action
- Questionnaire : liens à faire avec le mythe de la boîte de Pandore et le vécu de la classe
- Les écrits des élèves autour de quelques textes-phares : Parler des textes ; comment on les comprend/ne les comprend pas (voir ce que dit Katheleen du texte de Frank Pavlov, *Matin brun*) ; quelles analogies ? (C'est comme...)
- Les recueils de Paroles d'espoir : comment enlever une phrase de son contexte et faire qu'elle garde un sens optimiste compréhensible en dehors de l'histoire dont elle fait partie. Rosa y parvient en faisant un vrai travail de décontextualisation de la citation littéraire qui prend ainsi une valeur générale. Laetitia n'y arrive pas, mais trouvera ses phrases dans un nouvel album, un recueil poétique, cette fois : *Poèmes à crier dans la rue, Anthologie de poèmes pour rêver un autre monde* de Jean-Marie Henry, Laurent Corvaisier (Rue du Monde). Julie, Agathe font se rencontrer paroles d'histoires, paroles de chansons, paroles de tous les jours à valeur proverbiale, comme « l'espoir fait vivre ».

3) Le procès de Mateo Falcone (Prosper Mérimée) et celui des enfants de l'album du Dr. Hoffmann, *Crasse-Tignasse*

Pour apprendre à débattre, à organiser la parole, à écouter et à observer les autres.

Est-on responsable à 10 ans de ce qu'on fait ? Voir ce que dit Johan : oui, à 10 ans on sait très bien ce qu'on fait, on n'est plus un bébé.

Quelle est la part de responsabilité des parents ? Voir l'argumentation d'Adèle sur le rôle des parents, en relation avec les droits de l'enfant ; les parents n'ont pas à imposer leurs modes de fonctionnement à leurs enfants. L'enfant a le droit à l'erreur. Pour apprendre à réparer ses bêtises, pour se faire son idée du bien et du mal.

Éduquer ou dresser ?

On dresse des animaux. Les humains ont besoin d'éducation (Voir les droits de l'enfant). Il faut leur expliquer le pourquoi et le comment avec des paroles et des mots. Le détour pédagogique : on cherche autre chose, d'autres moyens ; l'accompagnement pédagogique : l'adulte fait avec l'enfant, cherche, parle avec lui.

4) Histoire d'une classe, histoire de langues

Mieux qu'une « chanson douce », la grammaire est une histoire qui raconte la vie des langues.

Chaque année, chaque classe a son histoire.

Elle l'écrit au fil des séances.

Elle raconte les disputes, les conflits, les amitiés, les alliances temporaires ou plus solides.

Elle raconte les arrivées, les départs.
L'amitié, la tendresse.
La haine, l'hypocrisie et les mensonges.
Le courage de l'entraide.
Le courage des recommencements.
Le refus des renoncements.
Le refus de la médiocrité.
Ses images dessinent les petits moments de bonheur.
Bonheurs d'apprendre, de comprendre, et de s'entendre.
Chaque année cette histoire singulière se termine.
Bien ou mal.
Ni tout à fait bien, ni tout à fait mal, d'ailleurs.
Simplement, pour qu'on puisse passer à autre chose...

La grammaire est aussi une histoire

Histoire d'une langue.
Histoire de langues qui se rencontrent ou s'entrechoquent.
Histoire d'accords et de désaccords.
Histoire de relations, plus ou moins bonnes, entre les mots.
Histoire de temps passé, présent ou à venir.
Petites histoires simples ou complexes.
Qui se côtoient simplement ou se subordonnent aux ordres compliqués.
De ceux et de celles qui veulent lui donner du sens.

5) Histoire d'une classe, histoires de culture et d'écriture Calligrammes et calligraphes

À partir d'une « erreur » de Soufyane qui pense au « bled » en entendant le mot « calligramme », parce que Mehdi a proposé un croisement de mots (ce qui fait penser au travail des calligrammes) pour réécrire un poème de Leon Felipe, trois textes vont se rencontrer :

- « Comme toi » du poète espagnol, Leon Felipe : « Ainsi va ma vie, ma vie, pierre, comme toi, Comme toi, petite pierre... »
- G. Apollinaire : « Il pleut des voix de femmes... » (photocopie de la page de couverture du livre édité par le Livre de Poche : Guillaume Apollinaire, Poèmes. Présenté par André Billy) ; « La colombe poignardée et le jet d'eau ».
- *L'exil*, de Sénèque et de Hassan Massoudy (Éditions Alternatives).

Johan, Soufyane s'occupent du domaine « Calligraphe et calligraphie » (des élèves d'autres classes viennent calligraphier leurs prénoms), tandis que Mohamed organise et dispose les autres rubriques. Alexandre, Mehdi, Julie, Adèle, Lucie et Rosa viendront les rejoindre pour superviser, rajouter, compléter, figoler (le livre d'or, notamment), et apprécier.

Mohamed, Soufyane et Johan ramènent les visiteurs et les guident pour leur expliquer les démarches présentées dans l'exposition.

Agathe me demande mon adresse e-mail en me disant qu'elle a encore fait des choses qu'elle aimerait m'envoyer.

RÉALITÉS ET FICTIONS PÉDAGOGIQUES

Il me reste à parler de poussières, pour faire le ménage, tourner la page et refermer le livre. Poussières d'étoiles, ou pépites de petites pierres destinées aux frondes de la rébellion ? Un peu des deux, un peu de tout. Comment laisser des traces d'expérience individuelle à d'autres, à de futurs collègues ? Je voudrais parler

de transmission intergénérationnelle et professionnelle, de transformation optimiste des différentes formes réelles du métier, tel que j'ai pu l'exercer. Je le ferai à travers la préparation de ma dernière journée de formation professionnelle interdisciplinaire. Une nouvelle fiche-tricot qui met en abyme l'exposition du vécu d'une classe « tout à fait ordinaire », à travers la chronique non moins ordinaire d'une toute petite vie de professeur de français.

S. Suffys

Groupe de référence, dernière séance

Nous avons commencé l'année par l'analogie, la fiction, la fable. Voir « Pas d'enseignement sans images », ou « La métaphore du colibri » extrait de *Contes et fables, approches analogiques en pédagogie pour l'enseignant moderne*, ouvrage de André de Peretti, François Muller (Profession Enseignant, Hachette Éducation).

Pour lire, comprendre, exprimer le vécu de l'expérience professionnelle.

Nous avons découvert la diversité des situations professionnelles, en relation avec celle des disciplines, des niveaux de classes, des lieux d'exercice.

En travaillant la « gestion de classe », nous avons compris que cette diversité était inhérente au métier d'enseignant comme à celui d'élève. Voir la fable, *Le corbeau et le perroquet*. Voir le dossier sur les « représentations ».

En cette fin d'année IUFM, je vous propose de construire ensemble des « images », des « mythes » :

- ceux et celles qui vous semblent illustrer le mieux l'état dans lequel vous vous trouvez actuellement ! celui de vos élèves !
- les compétences que vous pensez avoir acquises ;
- l'incertitude et les doutes qui vous restent ;
- la perspective d'un commencement, d'un recommencement, d'autres commencements ;
- l'idée que vous vous faites de la didactique de votre discipline ;
- celle que vous vous faites de la pédagogie en général ;
- celle que vous vous faites du métier d'enseignant ;
- ?...

Pour ma part, je vous présenterai deux choses :

1) Ma pratique du compte-rendu de séance en lien avec un poème d'Apollinaire, « L'écrevisse », extrait du recueil *le Bestiaire ou cortège d'Orphée* :

« Incertitude, ô mes délices
Vous et moi nous nous en allons
Comme s'en vont les écrevisses,
À reculons, à reculons. »

Voir document ci-joint.

- Synthèse de l'élève / du professeur : ressemblances, divergences
- Quelles évolutions des uns et des autres ? Quelles régressions, quels blocages ?
- Quels liens avec les écrevisses du poème ?

2) Une « fiction pédagogique » proposée par Ph. Meirieu dans son ouvrage *Des enfants et des hommes, Littérature et Pédagogie, 1 La promesse de grandir*, ESF, Paris, 1999

- Comment lisez-vous cette gravure ?

- Lecture et commentaire du texte de Ph. Meirieu parlant des mythes fondateurs de l'école et de la pédagogie.

Et enfin, nous trinquerons ensemble : à votre santé, à vos bonheurs dans ce métier !

Bonne chance à toutes et à tous !

S. Suffys
Document de travail

Une classe tout à fait ordinaire...

Comment apprendre dans la durée à se donner des conditions de travail.
La pratique et l'habitude du **compte-rendu de séance**.

Le compte rendu de séance du professeur est un **apprentissage de la réalité quotidienne du métier d'enseignant** : comment on enseigne à un groupe d'enfants dont l'hétérogénéité apparaît a priori comme ingérable en dehors de l'attitude répressive du « tais-toi et sois sage ! » Comment on travaille la « réception » de chacun et de chacune en même temps que le dialogue enfant-adulte.

Le professeur prend l'habitude de donner à lire aux élèves des compte-rendus de séances écrits par lui-même, en précisant qu'il s'agit d'un point de vue particulier, et en leur demandant de compléter, de préciser ce que le professeur n'a pas vu ni perçu pendant la séance.

Les « bonnes » élèves de ma classe, cette année, ont compris très vite la demande de leur professeur et se sont mises à rédiger des « synthèses » de cours, remises à la fin de la séance ou au début de la séance suivante. Une façon de retenir et de donner à retenir le contenu d'une séance, en dehors de l'agitation, des interruptions et des interventions multiples qui peuvent empêcher les élèves de s'interroger sur la cohérence de l'enseignement qu'ils reçoivent ou refusent.

Les élèves plus en difficulté – des garçons qui ne trouvent pas leur place dans la classe, qui en changent plusieurs fois au cours d'une même séance, qui ont sans doute peur du silence, peur d'entendre les autres ou qui n'ont pas été habitués à se sentir concernés par ce qui se dit en classe – ont tenté à plusieurs reprises de s'atteler à cette tâche. Je pense à Brandon : Donnez-moi une responsabilité, comme ça, je ne ferai plus le bordel ! Il a parfaitement joué son rôle, un jour, de distributeur de parole, puis a détourné la fonction d'organisateur en celle de délateur. Son écrit dénonçait tous ceux et surtout toutes celles qui échangeaient des paroles à côté de la prise de parole collective. Lors de notre travail sur l'éducation des enfants, à partir de la nouvelle de Prosper Mérimée, *Mateo Falcone* et des petites histoires du Dr. Hoffmann pour faire peur aux enfants, Brandon est le seul à avoir dit que *c'était bien fait pour les enfants* (Gaspard qui ne veut pas manger sa soupe et meurt de faim, Pauline qui joue avec les allumettes et brûle entièrement, Conrad qui suce son pouce et dont le tailleur vient couper les deux pouces avec ses grands ciseaux), *ils n'avaient qu'à obéir...*

L'exemple de Katheleen : En fin d'année scolaire, Katheleen, qui a énormément de mal à ne pas répondre aux garçons, se met à comprendre le sens de cette expression : se donner des conditions de travail. Elle choisit sa place, me le signalant à chaque début de séance : Je me mets ici ou là, toute seule ou avec Un tel, pour pouvoir travailler. Spontanément, elle se met à écrire des comptes-rendus de séance. D'un premier écrit très descriptif, fidèle dans le repérage de toutes les incartades des uns et des autres, elle passe à quelque chose qui ressemblerait à une forme de « tricotage » entre du contenu de séance, des efforts personnels, une prise de distance critique sur ce qui peut se passer :

Synthèse de la séance du 30/5/07

Les absents : Odia, Brandon, Prescillia, Laetitia

On rentre en classe, les garçons font du bruit (Mohamed, Alexandre et Mehdi), ils continuent mais en baissant d'un ton. La prof (Mme Suffys) commence le cours. Tout le monde écoute sauf les trois garçons. Nous parlons des élèves insupportables. Mohamed dessine et fait voir son dessin à Mehdi pour qu'il se croie marrant. Adèle range sa trousse et Julie range son classeur. Mme Suffys continue de parler (pour faire comprendre aux élèves comment ils sont). La prof va nous rendre les travaux sur les trois petits textes. Alexandre a pensé à dire que les trois textes sont en rimes, dit la prof. Mme Suffys donne la parole à Mohamed, mais il ne sait pas répondre. Alors la prof interroge Johan, il dit une mauvaise réponse. Rosa prend la parole et trouve la réponse. Mme Suffys reprend la parole et dit : « Une fille « belle » n'est pas forcément une fille « bien » (une phrase d'Alexandre). En entendant, Agathe bricole. Lucie et Rosa chuchotent. Mme Suffys nous dit ce qu'il fallait faire. Maintenant Julie et Rosa vont dire ce qu'elles ont appris. Mme Suffys prend des notes aussi. Les garçons font des commentaires STUPIDES. Mme Suffys distribue nos travaux. Mme Suffys dit : « Je vais faire un rapport pour M. Le Principal » (sur Mehdi, Alexandre et peut-être Mohamed). La prof dit : « Je prépare ma feuille, pour encore une fois, les trois garçons. » Mohamed se lève et va embêter les autres. Alexandre raconte (Franklin ?) et parle sur Kim et Adèle. On va prendre la correction du travail : argumentation, parler pour convaincre. J'aimerais bien dire : « TAISEZ-VOUS ! » mais je ne veux pas crier dans la classe. Les garçons sont un tout petit peu calmés. Lucie et Rosa parlent. Il reste 15 mn de cours. (... ?...) dans quel état se finira ce cours du 30/5/07. Adèle a la parole. Mme Suffys reparle. C'est la fin du cours. Un très mauvais cours, **pourtant BRANDON R. N'ÉTAIT PAS LÀ.**

Le cahier des séances du professeur
Entre ruptures et continuité
Entre principes et réalités

Vendredi 18/5/07

Absents : Mohamed, Odia, Mehdi, Katheleen

Le retour d'Imane (absente depuis des semaines)

Intervention de Kamel, aide-éducateur, qui vient rappeler aux élèves que ceux et celles qui ne travailleront pas pendant les deux heures de français resteront au collège de 17h à 18h pour faire ce qu'ils n'auront pas fait.

Distribution des corrigés de grammaire. Des points ont été rajoutés à ceux et à celles qui se sont appliqués pour prendre en notes le corrigé et pour corriger leurs erreurs.

Relecture des « droits de l'enfant », tels que les propose le livre de Jean Olivier Héron, illustré par Philippe Dumas, *Le voyage d'Alice ou comment sont nés les Droits de l'Enfant*.

Lecture du « contexte » proposé par Rosa qui imagine une suite à la nouvelle de Mérimée, *Mateo Falcone*, dans laquelle la mère venge son enfant en tuant son mari. Auquel cas, il ne s'agit plus de faire le procès de Mateo Falcone, mais de sa femme... Je leur parle des grands mythes familiaux et tragiques du théâtre grec : Agamemnon qui sacrifie sa fille Iphigénie à la raison d'état et se fait tuer par sa femme, Clytemnestre, et l'amant de celle-ci, tandis que son fils Oreste, poussé par sa sœur Électre, vengera son père en tuant sa mère...

2^e heure : on organise le procès de Mateo Falcone. Un temps de préparation est laissé pour chercher en groupes des arguments dans le texte de la nouvelle, mais aussi dans le texte des droits de l'enfant.

Ensuite, on dresse une tribune symbolique (bureau du professeur) ; on donne des fonctions aux uns et aux autres : celle de greffier qui doit prendre en notes ce qui se dit ; celle de dessinateur des différents protagonistes ; et les avocats de la défense ou de l'accusation ont tour à tour la parole :

Adèle et Kim viennent d'abord défendre Fortunato. C'est Adèle qui parle : Pour elles, l'enfant a été manipulé. On ne peut pas demander à un enfant de 10 ans d'être complètement responsable. Si l'on se réfère aux droits de l'enfant, il a le droit de ne pas mourir. On pouvait éviter cette mort. Le texte des droits de l'enfant dit aussi qu'un enfant doit être à l'abri des violences et des maltraitements. Là il a été maltraité. Son père n'avait pas à lui imposer sa façon de vivre et de se comporter (l'honneur corse).

S'ensuivront toutes sortes d'échanges autour de la responsabilité de l'enfant. Johan trouve que Fortunato n'a pas assumé. Il savait très bien ce qu'il faisait. Il n'a pas tenu parole. Il a suivi la logique des offres qui lui étaient faites : la montre du sergent avait plus de prix que la pièce donnée par le bandit. Laetitia va chercher dans le texte pour trouver les mots qui disent bien que l'enfant sait ce qu'il fait, et que c'est en toute connaissance de cause qu'il trahit. Julie, elle, appuie la défense d'Adèle en parlant de l'éducation : sans doute, Fortunato n'a-t-il pas été vraiment éduqué en ce qui concerne le bien et le mal. À 10 ans, on n'est pas vraiment responsable. La légalité arrive à 18 ans. Donc jusque là on apprend. Et c'est donc possible qu'on se laisse influencer. Jeanne retourne au texte pour souligner la responsabilité de l'enfant : ça se voit qu'il est intelligent. Tandis qu'Adèle le défend toujours : il ne se rendait pas compte du danger.

On fait ensuite un tour de table du « public » pour savoir où chacun se situe parmi ces avis opposés. Johan continue d'accuser : l'enfant savait ce qu'il faisait, il maîtrisait bien la situation. Agathe, beaucoup plus nuancée, parle de « conscience » : la conscience, ça n'a pas d'âge. On ne peut donc trouver de conclusion satisfaisante à ce procès. Pour Rosa, le petit est innocent, mais il a su profiter de la situation. Jeanne relit le texte pour affirmer qu'il avait bien conscience de ce qu'il faisait : « il tenait une vie d'homme entre ses mains ».

Julie commence à penser qu'effectivement, l'enfant savait ce qu'il faisait. Mais elle ne trouve pas juste qu'il ait été tué. Adèle continue à le défendre : d'un point de vue moral, il a été manipulé. Alexandre fait entendre un autre point de vue non encore abordé : il accuse les parents. On ne laisse pas un enfant de 10 ans seul chez lui. À 10 ans, on commence seulement à être responsable. On n'est pas complètement responsable des bêtises qu'on fait. Johan revient au point de vue du bandit : ce qu'a fait Fortunato, c'est de l'hypocrisie. Je cache un hors-la-loi, puis je le dénonce. Jeanne prend l'exemple des gens qui ont dénoncé des Juifs pendant la 2^e guerre mondiale, pour souligner la gravité de cet acte de dénonciation. Rosa pense que l'enfant a dû regretter mais son père en le tuant ne lui en a pas laissé le temps. Agathe revient sur le contexte : il faudrait aussi faire le procès du maquis corse. Soufyane rappelle ce que dit le bandit quand il est emmené par les policiers, en crachant sur le seuil de la maison de Mateo Falcone : « maison de Mateo, maison d'un traître ! » Jeanne conclut : pour moi, l'enfant est coupable, le père aussi. Il n'a pas le droit de vie et de mort sur ses enfants.

C'est alors que nous comparons les dates : celle de la nouvelle de Mérimée, écrite en 1829, celle de la convention relative aux droits de l'enfant adoptée le 20 novembre 1989 par l'ONU.

Une bonne séance où même Alexandre et Brandon sont arrivés à écouter les autres.

Lundi 21/5/07

Absente : Odia

Certains élèves apportent une synthèse faite à la maison ou viennent dire au professeur qu'ils souhaitent continuer le procès de Mateo Falcone, qu'ils y ont réfléchi. D'un autre côté, Mohamed, Brandon, Alexandre arrivent en se disputant, en parlant et en continuant de parler bien après le début de la séance. Leur préoccupation se portera sur la fabrication de sarbacanes pour lancer des projectiles. Brandon sera envoyé dans le couloir pour une partie de la séance, mais il continuera, par la porte entrebâillée (qui ne ferme pas) de lancer des projectiles, visant Mohamed, Johan, Soufyane et quelques filles – ce que j'apprendrai à la fin de l'heure.

Présentation d'une série de photocopies reproduisant le dossier grammatical réalisé par Julie ; un dossier où tout est en place et s'articule, travail de l'élève, travail du professeur. Je propose à ceux dont la pochette et le classeur sont en désordre de venir en chercher un exemplaire.

Distribution du compte-rendu de la séance du procès de Mateo Falcone ; un CR fait par le professeur à partir des notes prises pendant la séance de vendredi et accompagné de photocopies des dessins et des croquis de Rosa et de Julie. La lecture du CR des échanges est prise en charge par des élèves (Mohamed, Alexandre...). Le commentaire fait apparaître comment on est passé du procès de Mateo Falcone à celui de l'enfant, Fortunato, plus proche des élèves que le père ; comment on est passé d'un jeu, d'un simulacre de procès à une véritable prise de parole abordant des points de vue différents et faisant apparaître des nuances : personne n'est ni tout blanc, ni tout noir ; il faut comprendre pourquoi et comment les choses ont pu se produire.

Puis, les élèves sont invités à rajouter ce qui leur semble manquer à ce CR sur la page blanche qui accompagne le CR : temps d'écriture individuelle.

Distribution ensuite des 3 premières pages de l'album d'Alain Serres et de Pef, *Le grand livre des droits de l'enfant, avec le texte intégral de la convention adoptée par l'ONU* (Rue du Monde). Lecture du texte par le professeur, les élèves étant chargés de lire ce qui entoure le texte, comme, par exemple, les légendes des photos : « Les enfants, premières victimes de l'embargo imposé à leur pays, l'Irak » ; « En France, le 20 novembre, date anniversaire de la signature de la Convention est désormais une journée

nationale des droits de l'enfant. » ; « Jouer est un droit » ; ou des paroles d'enfants : « Avec ma classe, on a vendu 200 cartes pour l'Unicef, ça a sauvé 3000 enfants de la rougeole, Nicolas, 10 ans. »

(À suivre, mercredi)

Mercredi 23/5/07

Absents : Imane, Prescillia, Mehdi, Odia

Compte-rendu des travaux d'élèves : les synthèses de Rosa et d'Agathe à propos des Droits de l'enfant, les « Paroles d'espoir » de Laetitia et de Julie.

Des travaux ont été retrouvés sur le bureau de la salle A 23 : le cahier de Mehdi, la copie de Brandon... Je rappelle comment chaque élève est responsable du travail qu'il remet au professeur ; ce qui veut dire qu'on ne le met pas n'importe où, ou qu'on ne le laisse pas traîner sur le coin d'une table, en se disant que le prof le verra bien, et que s'il ne le voit pas, on pourra toujours protester à grands cris que c'est la faute du prof qui a perdu les copies...

Suite de la lecture du livre d'Alain Serres et de Pef, *Le grand livre des droits de l'enfant, avec le texte intégral de la convention adoptée par l'ONU* (Rue du Monde). Lecture prise en charge par les élèves.

Distribution et lecture des dernières pages du livre.

Travail à faire : Sur une feuille A4, préparer une affichette illustrant ce qu'on retient de ce livre et de la convention des droits de l'enfant. (On a le choix de découper, coller, dessiner, écrire son propre texte...)

Vendredi 25/5/07

Absentes : Imane, Odia

Intervention de Monsieur le Principal du collège pour expliquer à tout le monde qu'il y a une inspection dans la salle voisine et qu'aucun « débordement » ne sera permis.

Aucun élève n'est en mesure de présenter le travail demandé mercredi. Certaines l'ont commencé et voudraient pouvoir le terminer durant la séance. Pour permettre à tous de réaliser l'affichette, je fais une lecture orale de quelques autres chapitres du livre des droits de l'enfant : « L'école de la vie » ; « Stoppez l'exploitation » ; « L'enfant aux mains nues » ; « C'est pas juste ! » ; « Ma race ? Humaine ! »

Ce qui permet à ceux et celles qui n'ont pas commencé le travail de « prendre des traces de la lecture » pour pouvoir faire leur affiche à partir de ces traces, tandis que les autres continuent silencieusement ce qu'ils ont commencé.

En deuxième heure, distribution de trois petites histoires extraites du livre du Dr. Heinrich Hoffmann, *Crasse-Tignasse, « Der Struwelpeter », ou histoires cocasses et drôles d'images adaptées de l'allemand par Cavanna* (Lutin poche de l'école des loisirs) : « La très triste histoire de Pauline et des allumettes » ; « L'histoire du suceur de pouce » ; « L'histoire de Gaspard-mange-ta-soupe ».

Lecture des trois histoires par les élèves. Adèle demande si ce livre est récent. C'est un livre pour enfants, célèbre dans le monde entier, publié en allemand, pour la première fois en 1845. L'écrivain français Cavanna l'a traduit de l'allemand et les éditions de l'école des loisirs le publient pour la première fois en France en 1979. Ces histoires vont continuer à nous interroger sur l'éducation des enfants.

Puis, chacun se met au travail sur la feuille de consignes :

Voilà trois extraits du livre du docteur Hoffmann, Crasse-Tignasse.

Relis ces histoires, puis, en soignant ton écrit, donne ton avis.

Que penses-tu des « punitions » subies par les enfants à la fin de chaque histoire ?

Propose une argumentation possible pour convaincre l'enfant :

Je pense que...

Je trouve que...

Pour convaincre l'enfant et empêcher une aussi triste fin, on aurait pu lui dire, on aurait pu faire avec lui... Mets-toi à la place d'un grand-frère, d'une grande sœur, ou d'un adulte qui préfère « éduquer » l'enfant plutôt que le « dresser ».

Les affichettes sur le livre des droits de l'enfant et les feuilles de travail sur *Crasse-Tignasse* sont ramassées en fin de séance.

Travail à la maison, pour mercredi 30/5. Travail d'oral : choisir une des trois histoires et l'apprendre pour pouvoir la réciter ; ou, si on peut préparer à plusieurs, proposer une petite mise en scène d'une des histoires.

Apporter un choix de phrases qu'on trouve « belles ».

Mercredi 30/5/07

Absents : Odia, Prescillia, Laetitia

Brandon me prévient qu'il n'assistera pas au cours, parce qu'il a été puni...

J'apprends par ailleurs qu'un conseil de vie scolaire se tiendra pour Brandon le 7 Juin. J'en informe les élèves et fais le point sur la séquence en cours :

Éduquer / Dresser : si on ne peut que « dresser » des animaux, c'est parce que l'intelligence animale est peu évolutive par rapport à l'intelligence humaine.

L'animal réagit selon ses instincts, par réflexes ou stimuli ; le petit humain change en grandissant ; il apprend progressivement à penser par lui-même, et à faire ses propres choix.

Un point est fait sur tout ce qui a été dit à propos de la défense de Fortunato, le personnage de la nouvelle de Prosper Mérimée, à propos des synthèses faites par les uns et les autres des chapitres du *Grand Livre des droits de l'enfant* d'Alain Serres : le droit à l'erreur de l'enfant ; la possibilité de réparer une bêtise ; l'importance du dialogue entre l'adulte et l'enfant.

On fait le point sur le travail à la maison : Julie et Rosa, seulement, ont essayé d'apprendre par cœur une des petites histoires du Dr. Hoffmann, *L'Histoire de Gaspard-mange-ta-soupe*. Elles la récitent. Elles me remettent aussi le travail de lundi qu'elles avaient emporté chez elles pour le terminer.

Rappel de la consigne 2 : « On devait rapporter des phrases qu'on trouve « bien », dit Soufyane. Travail sur la différence entre « bien » et « belle ». Alexandre donne l'exemple de la différence qu'ils connaissent entre une « fille belle » et une « fille bien ». Seule, Rosa me laissera quelques phrases.

Correction du travail d'argumentation sur les trois histoires du Dr. Hoffmann, extraites du livre, *Crasse-Tignasse* : argumenter, parler pour convaincre. Trouver des arguments et des contre-arguments. Ce qui ne peut se faire que si l'on apprend à écouter et à comprendre le point de vue des autres, même si on n'est pas d'accord avec eux. Or, Alexandre, Mehdi et Mohamed ont eu beaucoup de mal à se tenir durant cette séance, entraînant parfois Johan et Soufyane dans leur incapacité à suivre le cours. Ils ne cessent de parler à côté et en dehors de la prise de parole organisée. Alexandre essaie d'ouvrir la porte commune entre les deux salles de classe. Il tire sur la chaise de Johan. Des bics sont lancés à travers la classe. Mohamed fabrique une fusée en papier, se déplace sans autorisation. Ils font regretter à leur professeur de ne pas les avoir exclus...

Travail d'argumentation

Éduquer / dresser ?

Voilà trois extraits du livre du docteur Hoffmann, Crasse-Tignasse.

Relis ces histoires, puis, en soignant ton écrit, donne ton avis.

Que penses-tu des « punitions » subies par les enfants à la fin de chaque histoire ?

Propose une argumentation possible pour convaincre l'enfant.

Je pense que... Je trouve que...

Rosa :

Les enfants ont chacun reçu une leçon pour leur mauvaise conduite, mais une leçon bien cruelle.

De plus, ils n'ont pas eu le temps de tirer profit de cette leçon qui leur a été donnée !

Tous les enfants ont le droit d'apprendre, de savoir. Également de savoir pourquoi ils ne peuvent accéder à telle ou telle chose.

Julie :

Premièrement, ces histoires sont assez bizarres, atroces, horribles ou, dans un autre langage, je dirais qu'elles sont « gore ». Maintenant, à propos des punitions, c'est sûr que je n'ai pas envie de sucer mon pouce après avoir lu ces histoires. Mais, quand même, elles sont assez (trop) sévères. Et puis, ce n'est pas super comme mode d'éducation que de marcher à « la peur » ou au chantage, et il faut aussi comprendre les enfants : Gaspard en avait peut-être marre de manger de la soupe tous les soirs. Pauline avait peut-être très envie de s'amuser un peu, comme son père y jouait souvent, ça ne lui paraissait pas dangereux. Conrad était tout seul chez lui, il a pris son pouce pour se rassurer.

Brandon :

La 1^e est ridicule car il aurait dû bouffer sa soupe au lieu de la laisser, il y a tant d'enfants qui meurent de faim.

La 2^e : à son âge il ne devrait plus sucer ses pouces, le coupeur de pouces a eu raison de lui couper ses doigts.

La 3^e : les chats l'avaient prévenue et elle n'en a fait qu'à sa tête, alors les allumettes ont eu raison d'elle.

*Pour convaincre l'enfant et empêcher une aussi triste fin,
on aurait pu lui dire, on aurait pu faire avec lui...*

*Mets-toi à la place d'un grand-frère, d'une grande sœur, ou d'un adulte
qui préfère « éduquer » l'enfant plutôt que le « dresser ».*

Rosa :

À Gaspard, j'aurais dit que manger n'est pas donné à tout le monde, que s'il ne mange pas, il n'aura plus de force, même mourra, et que de toute façon il n'y a rien d'autre à manger.

À Conrad, je lui aurais dit que sucer son pouce provoque une déformation du palais et qu'il est maintenant trop grand pour le faire.

À Pauline, jouer avec des allumettes est dangereux. Elle pourrait se brûler et cela fait très mal. Je lui aurais peut-être juste montré ce que ça fait. Et j'aurais rangé les allumettes.

Julie :

1) Si j'étais un adulte présent à la table de Gaspard, je lui aurais dit : veux-tu un peu de fromage dans ta soupe pour changer ?

2) Si j'étais un adulte présent chez Conrad, je lui aurais donné un nounours ou autre chose qui pourrait le rassurer. Je lui aurais expliqué que ça pouvait abîmer ses dents et enfin je lui aurais dit qu'il était assez grand pour se passer de son pouce.

3) Si j'étais un adulte présent chez Pauline, je lui aurais dit que jouer avec les allumettes, c'est dangereux et que ça sert à allumer les bougies et non pas pour jouer. Et je lui aurais dit que si elle voulait, sous la surveillance d'un adulte, elle pourrait allumer des bougies et je l'aurais fait avec elle.

Brandon :

La 1^{re} : on aurait dû lui dire que la soupe rendait beau et fort pour séduire les filles au lieu d'être gros et gras.

La 2^e : On aurait dû lui dire que de sucer ses doigts à son âge c'était ridicule et que ça rendait laid et que ça faisait mal.

La 3^e : On aurait dû lui dire que si elle touchait ou s'amusait avec les allumettes, ses parents l'auraient punie.

Le tricotage professionnel joue ici le rôle d'une remise en perspective, maille à l'endroit, maille à l'envers, des événements réels à l'intérieur d'un cours, au sein de la classe, par rapport aux principes, aux valeurs que le professeur voudrait défendre, par rapport à ce qu'il connaît, à son niveau, des apprentissages de la « vraie vie ». Entre travail prescrit et travail réel, comme le diraient les sociologues du travail, une façon littéraire, mais aussi très pragmatique, de revisiter la tradition et l'histoire des idées et des mots pour pouvoir rester face au présent, *devant* les autres. En utilisant cette préposition, je voudrais mettre en avant un dernier terme qui est celui de « responsabilité » ; responsabilité de l'enseignant, de l'intellectuel, qui se situe bien au-delà de l'obéissance de l'exécutant, des comptes à rendre quant aux pourcentages de reçus et de recalés aux examens, bien au-delà de la culpabilité de celui qui ne sait pas faire. Même s'il est *avec* des/ses élèves, l'enseignant reste *devant* eux. Pas seulement en raison de sa connaissance, de son expérience, de son âge, ou de son savoir-faire, mais parce qu'il est responsable de ce qui existe et de la transformation de ce réel. Il est et il reste, en quelque sorte, le garant de la dynamique du devenir humain. Pour cela, il dispose de sa propre vie et de ses propres mots qu'il s'agit, à chaque moment du métier, de mettre en relation avec la didactique et la pédagogie de sa discipline. Mise en relation, mise à l'épreuve de la conjonction « et », que le philosophe Gilles Deleuze, dans un entretien accordé aux Cahiers du cinéma en 1976, avait promu « matrice de la diversité » et « inauguration d'une nouvelle métaphysique » :

Le ET n'est même plus une conjonction ou une relation particulière, il entraîne toutes les relations, il y a autant de relations que de ET, le ET ne fait pas seulement basculer toutes les relations, il fait basculer l'être, le verbe...

etc. Le ET, « et... et... et... », c'est exactement le bégaiement créateur. La multiplicité est précisément dans le ET³.

Réalité et fiction, vie professionnelle et vie personnelle, didactique et pédagogie, enseigner et éduquer, individu et groupe, ancien et nouveau, tradition et modernité, jeunes et vieux, bons et mauvais, normaux et anormaux, vérité et mensonge... et... et... Les listes sont longues, à compléter et à réinventer, jusqu'au « bégaiement créateur ».

3. Citation extraite du livre de François Dosse, *Gilles Deleuze et Félix Guattari, Biographie croisée*, La Découverte, Paris, 2007. L'auteur qui est historien et professeur des universités à l'IUFM de Créteil rend hommage à ces figures majeures de la vie intellectuelle française de la seconde moitié du XX^e siècle, en faisant revivre le bouillonnement intellectuel et politique de l'avant et l'après-mai 1968, en interrogeant passionnément la rencontre et l'amitié entre un philosophe et un psychanalyste, un homme de réflexion et un homme d'action, qui ont conduit à la production de l'œuvre « commune », « bicéphale », que l'on connaît, alliant théorie et expérimentation, pensée critique et pratique sociale.