

## LA CLASSE DE L'AUTRE

Malik HABI  
Collège Jean-Baptiste Lebas, Roubaix<sup>1</sup>

### C'EST QUOI HÉTÉROGÈNE ?

Une fois encore, je me pose cette question...

Le premier et vieux dictionnaire de 1960 de Paul Robert (les autres, depuis, disent encore sensiblement la même chose) me répond : « (empr. au lat. scolastique d'orig. gr. *Heterogeneous*). Qui est de nature différente\*. *Éléments hétérogènes d'un corps.* »

Cette réponse ne me convient pas tant elle est évidente et vide à la fois. Evidemment que personne n'est pareil ! Dans ma classe, Cynthia (fille) n'est pas John (garçon), Kamel (d'origine maghrébine) n'est pas Mario (d'origine portugaise) et Medhi (petit) n'est pas Fanny (grande).

Je pousse plus loin mes investigations et je vais voir en arrière, à « hétér(o) ». Là, le vieux dico répond : « Premier élément, tiré du gr. *hétéros*, "l'autre", de nombreux mots savants. »

Voilà qui me convient mieux et qui me parle. Cependant, je ne comprends toujours pas pourquoi « l'autre », avec ses gros guillemets et bien mis à l'écart, n'est pas repris dans la définition du mot hétérogène. Tant pis, je trouverai bien tout seul !

En effet, cet « autre » me parle.

---

1. Avant toute chose, je tiens à remercier vivement, pour sa participation à la rédaction de cet article, Zohra Senouci, partenaire « impeccable » des coanimations dont il est question ici.

Dans mon métier (même si je biaise ou peut-être ne comprends pas toujours ce que l'institution entend par hétérogène), ce vocable est toujours assorti du mot « classe » et *les classes hétérogènes* sont obligatoires dans tout établissement parce qu'il va de soi que tous les élèves doivent avoir et (donc ?) ont leurs chances à l'école. Voilà un impératif bien homogène et je commence enfin à comprendre ce mot, et même son antonyme.

Cet « autre » me parle donc puisque, quand j'envisage l'hétérogénéité, je ne pense pas simplement à mes quatre classes mais à tout l'établissement, à ces multiples masses et courants qui y circulent :

- il y a des gens aux âges et aux parcours universitaires et sociaux divers, il y a des statuts différents (agents de service, professeurs [eux-mêmes aux statuts divers], élèves, aide-éducateurs, surveillants, personnel d'administration... ça fait beaucoup tout ça)...
- il y a des zones de pouvoir aussi, des points stratégiques...
- il y a encore des jours où un tel fait la moue en entrant en classe, un autre où tel autre a oublié son livre, un autre encore où c'est moi qui suis tendu en entrant...
- il y a aussi des gens avec lesquelles je parle beaucoup, d'autres moins... Mais cela est beaucoup moins objectif et pourtant je le prends en compte.

C'est sur ce « gens », cet « autre » que je voudrais m'arrêter. Mais avant...

### **PETITE PARENTHÈSE : QUAND HÉTÉRO DEVIENT HOMO, OU VICE-VERSA...**

Là où il y a injonction (celle de constituer des classes hétérogènes par exemple), il y a forcément difficultés, c'est-à-dire nécessité de jongler avec cette injonction pour créer quelque chose qui obéirait, au moins en apparence, à celle-ci.

Je ne me lancerai pas dans une définition, forcément boîteuse et réductrice, de la classe hétérogène mais j'observerai et interrogerai plutôt les effets pervers de cette injonction puisque, tous les ans, je ne peux m'empêcher de me demander si mes classes sont bien hétérogènes...

Dans la plupart des cas, le jeu des options constitue la seule échappatoire ou est affiché comme tel : il y a encore des classes latinistes (« Ah non ! Untel ne peut pas faire latin ! En plus, il vole la place à Unetelle ! »)... des classes européennes qui « obligent », pour ne pas faire entorse à ce grand principe d'égalité résidant dans la classe hétérogène, à aligner des élèves *européens* sur deux classes dans lesquelles on ajoute des *non-européens* potentiellement *européens*, c'est-à-dire dont la moyenne de la classe est quelque peu élevée. Sans compter que pour ces classes européennes, la dotation-horaire en français, anglais et histoire-géographie n'est pas la même, elle est plus importante. Qui donc a besoin de ces heures ? Les élèves sans difficulté, ayant un très bon niveau scolaire ? Passons...

Les classes ainsi faites (puisqu'il y a forcément répercussions sur les autres classes du niveau concerné dans lesquelles on répartit les élèves restants), on demande ensuite à l'enseignant, ayant en charge telle ou telle classe hétérogène ou homogène, de faire avec. Je dis cela parce qu'en observant certaines classes, je me demande où y réside le principe d'hétérogénéité. Ce qui frappe, au contraire, ne

serait-ce pas plutôt une certaine homogénéité : de niveau scolaire ? de niveau d'agitation ? de niveau social ?...

En attendant, il me faut faire avec : greffer puis appliquer mes quelques principes en matière de didactique et de pédagogie. Le travail de groupe, par exemple, que je veux instaurer dans des classes que je trouve mal réparties, tant et si bien qu'il n'avance pas, n'y est pas opérationnel.

Voici donc le matériau brut dont trop souvent encore dispose l'enseignant quand il démarre l'année avec sa classe...

Et j'en profite pour refermer ma parenthèse et revenir à « l'autre » dont je parlais plus haut, l'autre avec lequel il est possible parfois de rompre, sinon de dynamiser, l'homogénéité pesante régnant dans certaines classes.

## **2 X 2 = 43 : UN EXEMPLE DE SÉANCE. RENCONTRES, HÉTÉRO-DISPOSITIFS**

Vendredi 22 décembre, 14 h 30, dernière heure de cours du trimestre. La fatigue, l'agitation et l'énerverment sont là, partout ; l'établissement fermera ses portes dans une heure.

Dans le couloir du petit préfabriqué, à gauche au fond du collège, il y a un de ces ronronnements qui ne cesse de s'amplifier. Ça dégouline jusque dans la cour de récréation. Les élèves traînent avec effort leurs sacs dans une main et leur chaise dans l'autre. D'autres, par deux, portent des tables. Ils ont l'air excité. Où vont-ils. Que font-ils avec ces chaises dans la cour ? Faire cours dehors en plein hiver, sous la pluie ? En voilà une idée !

Non. Ils vont simplement en face, en salle L, et pour travailler pardi ! Leur prof est là aussi.

La salle L est très petite, environ 20 m<sup>2</sup>, il y a déjà dedans 19 élèves et 22 autres, dans le couloir, s'apprêtent à y entrer. Avec les profs en plus, Zohra et moi, ça fait 43. Les tables, disposées pour le travail de groupe, sont très serrées et se grimpent presque les unes sur les autres. Les élèves de 6<sup>ème</sup> Calypso<sup>2</sup> sont déjà là, installés et répartis aux différents groupes de tables. Seulement, ils n'occupent que la moitié de chaque groupe de tables, soient deux places sur les quatre prévues. A chaque groupe de tables, les Calypso sont disposés en diagonale et sont donc prêts à accueillir deux autres élèves de la 6<sup>ème</sup> Flore.

Il manque des places, on enfourne une cinquième chaise au bout des deux tables accolées. On se faufile péniblement entre les tables. Le tableau final donne un peu n'importe quoi : il n'y a presque plus aucun espace libre et l'on est entassé les uns sur les autres. Il va falloir se serrer les coudes (à double sens bien sûr) pour

- 
2. Pour éviter l'affichage direct d'une certaine hiérarchie régnant au sein des classes d'un même niveau (A, B, C...), on affecte un thème à chaque niveau d'enseignement, en rapport avec son programme (la mythologie en 6<sup>ème</sup>, les grands navigateurs en 5<sup>ème</sup>...). Ainsi, chaque classe porte un nom lié au thème choisi. Malheureusement, cette entreprise qui consiste à masquer toute hiérarchie est vaine puisque, une fois de plus, les noms de classes obéissent à la logique de l'alphabet (de la 4<sup>ème</sup> Antonioni à la 4<sup>ème</sup> Fellini par exemple). Cependant, les élèves de 6<sup>ème</sup> sont encore préservés de cette savante répartition puisque, quand ils entrent au collège, on ne les connaît « pas encore ».

pouvoir écrire. Dix minutes plus tard, lorsque le surveillant entre dans la classe pour l'appel, il fronce les sourcils et ne comprend visiblement rien. Il est tout à coup rassuré quand il nous aperçoit, Zohra et moi, tout au fond, presque cachés derrière un groupe d'élèves.

En début d'année, Zohra et moi avons annoncé à nos classes respectives que nous serions parfois deux à leur faire cours. Par la suite, ils ont pris l'habitude de nous voir parler ensemble, dans le collège et dans le bâtiment, aux interours, certains étant même déjà entrés dans la classe de l'un ou de l'autre pour nous rendre un petit service (besoin d'un dico, d'une craie...). Ensuite, ce fut la phase des questions : « Madame, c'est quand que M. Habi vient faire cours avec nous ? » ... « Monsieur, c'est quand que Madame Senouci vient faire cours avec nous ? » ... « Monsieur, elle m'a dit ça dans le couloir »...

Au départ, il y avait donc ça. Mais là... Leur curiosité et leur excitation sont démesurées et nous surprennent un peu : ils sont visiblement contents d'être là tous ensemble (on reconnaît un-e ami-e dans la salle et on lui fait un petit clin d'œil...). Nous allons donc devoir être à la hauteur de leur excitation, et ce malgré notre fatigue de fin de trimestre : gérer le travail de 41 élèves dans une salle devenue minuscule et les petits bruits de 43 personnes... Tant pis, tant mieux, joli défi !

A tant vouloir gérer l'hétérogénéité (une hétérogénéité parfois absente ou transparente), mieux vaut la susciter !

L'appel fait, le cours peut démarrer.

Au programme du jour, et pour entrer véritablement dans les vacances de Noël, une activité axée sur la lettre et la communication, empruntée à une collègue d'un autre établissement<sup>3</sup> : *Les Lettres au Père Noël* de N. de Hirsching (Rageot Cascade Contes).

– Peut-être que ce dispositif consistant à créer une interaction entre deux classes deviendra et sera un exemple vivant, un outil, un apprentissage réel de la communication ? –

Ce petit livret (*Les Lettres au Père Noël*) est constitué de huit lettres : les quatre premières lettres sont les commandes de cadeaux que quatre personnes « hétérogènes ! » (une mamie, un militaire, un adolescent rachitique et une petite fille bien agitée) ont adressées au Père Noël. Les quatre lettres suivantes sont les réponses de ces mêmes personnes au Père Noël qui, manifestement a inversé et mélangé tous les cadeaux (la gamine agitée se retrouve avec la panoplie du parfait combattant commandée par Rémi Litaire, Mamie Brioche résidant à Chantilly se retrouve avec le livre de musculation commandé par Rémo Viette, etc.). Nous préférons donner aux élèves les quatre dernières lettres, les obligeant ainsi à formuler des hypothèses sur l'identité des quatre émetteurs.

Nous annonçons les consignes de travail. Les élèves ont à définir, en groupe, le support (Qu'est-ce que c'est ? D'où ça vient ?...) puis à remplir un tableau rendant compte de la situation d'énonciation de chacune des quatre lettres (Où ? Quand ? A qui ? Qui ? Qualité principale ? Défaut principal ?...). On les regarde travailler, on circule dans les groupes et là, on se détend un peu, on souffle et notre fatigue laisse place à une soudaine excitation.

3. Encore merci à Elizabeth Vlieghe pour cette activité présentée lors d'un stage PAF.

Les élèves sont visiblement contents de voir leurs enseignants sous un autre jour : ce n'est plus l'enseignant seul avec son savoir, en frontal, devant la classe. Une autre facette émerge, une autre relation, de travail et de sympathie entre collègues, entre élèves.

En circulant entre les groupes, nous sommes surpris par une certaine émulation, il se joue comme un petit match aux savoirs entre « mes » Calypso et les Flore de Zohra. Sophia, que je n'entends jamais d'habitude, est très contente de montrer à Jérôme qu'elle sait ça, qu'elle l'a vu en classe.

En effet, le simple fait d'être sortis de la disposition et de la répartition habituelles des groupes de travail a eu des incidences que nous ne prévoyions pas. Les élèves ne sont plus disposés selon leurs capacités et leurs rythmes de travail (leur niveau ?) en français (pour constituer des groupes bien hétérogènes) mais selon leur classe d'origine car nous voulons juste établir quelques connexions, susciter quelques échanges entre nos élèves, créer des espaces « hétérogènes » possibles ; d'où ce croisement, cette disposition en diagonale entre ses élèves et les miens.

Lors de la mise en commun, nous sommes doublement surpris de constater que cette émulation perdure : Rachida rappelle ce qu'elle a vu en classe avec Zohra, Mickaël rappelle ce qu'il a vu avec moi. Mince, les supports n'étaient pas les mêmes et pourtant, on a vu la même chose !

Nous leur donnons un petit travail d'écriture commun pour les vacances : retrouver puis écrire la lettre que chacun des personnages avait d'abord envoyée au Père Noël, c'est-à-dire leurs commandes de cadeaux (les quatre premières lettres du livre). La sonnerie retentit, le cours s'achève. Les élèves sortent joyeux : le cours et les vacances bien sûr. Nous restons là, tous les deux, dans cette salle redevenue grande tout à coup. Suit un long silence. Puis l'on se regarde et l'on rit, ravis nous aussi du cours, de son déroulement, de sa gestion, de son efficacité.

De cet échange autour des savoirs vus dans nos classes respectives, il résulte deux choses particulièrement frappantes :

- les élèves sont rassurés : nous avons fait les mêmes choses en classe ;
- ils ont partagé, échangé : nous parlons la même langue, nous utilisons les mêmes mots savants (émetteur, récepteur, code, canal et autres termes alambiqués). Il y a les copains et les copines de « l'autre » classe avec lequel-le-s je peux désormais et aussi travailler.

## **NOUVELLE PARENTHÈSE : HÉTÉRO-FORMATION**

Evidemment, cette expérience de la coanimation avec Zohra ne s'est pas réalisée du jour au lendemain. Le sort, quelque peu miraculeux il faut le dire, a voulu que, deux années de suite, nous nous retrouvions dans les mêmes établissements.

La première année, l'an dernier donc, la monotonie de la salle des professeurs (où je passais beaucoup de temps en raison de mon emploi du temps-gruyère) et le problème du co-voiturage (Avesnois-Métropole lilloise tous les soirs) a fait, ou plutôt a suscité l'intrusion de l'un-e dans la salle de l'autre.

Nous avons d'abord commencé par nous échanger des textes, des batteries d'exercices (on se dépanne comme on peut dans l'urgence). Puis, un jour, la peur de conduire une activité que l'autre avait créée a fait que nous nous sommes finalement retrouvés à deux devant une classe (la sienne ou la mienne) pour la conduire.

Le petit pas fut ainsi franchi et nos emplois du temps respectifs (aller en salle 19 ou 23 plutôt que d'attendre deux heures en salle des profs) ont favorisé et nous ont incité à renouveler l'expérience : la création à deux d'activités conduites par la suite dans nos classes de 3<sup>ème</sup> et 6<sup>ème</sup> (niveaux communs).

Ce petit jeu a vite tourné à l'habitude et nous sommes allés jusqu'à créer ensemble des activités pour les 4<sup>ème</sup> de l'un et les 5<sup>ème</sup> de l'autre, toujours conduites ensemble. L'année avait changé grâce à ce petit plus, ce petit confort auquel je reviendrai plus loin.

En fin d'année, sitôt les mutations apprises (encore dans le même établissement !), nous nous sommes évidemment réjouis de la possible continuité de cette coanimation. Mais... nous avons rencontré certaines limites et affronté d'autres contraintes l'année suivante : nos emplois du temps étaient quasiment les mêmes et nos deux salles (L et N) étaient toutes petites (fini le faste et la grandeur de la salle 19 !).

Et nous qui voulions creuser ces dispositifs, essayer de nouvelles choses... Peine perdue ! Tant pis, ne renonçons pas et faisons avec les moyens du bord !

Très vite, nous nous sommes rendus à l'évidence et avons constaté qu'il n'y avait qu'un choix, qu'une possibilité : nous n'avions que des niveaux communs (une 6<sup>ème</sup>, une 4<sup>ème</sup> et deux 3<sup>èmes</sup>) et, de surcroît, aux mêmes moments pour la plupart. Donc, la seule solution était de tenter quelque chose de nouveau mais de risqué aussi : 2 professeurs et... 2 classes en même temps !

Voilà comment nous en sommes arrivés là.

## POINTS DE VUE ET CONVICTIONS : HOMO-REGARDS

Cet article, même s'il relate mon expérience de la coanimation, ne s'écarte pas, du moins je le crois, de ce que l'on appelle hétérogénéité. Au contraire, l'hétérogénéité me semble inscrite au cœur même de cette pratique de coanimation (pour l'élève comme pour l'enseignant), elle préside à ses choix et en est aussi la finalité.

Nous voudrions maintenant à deux, dire comment nous avons vécu et perçu ces séances de coanimation, énumérer et ordonner leur efficacité relative, ce qu'elles nous ont apporté. Pour ce faire, nous diviserons grossièrement nos impressions en deux rubriques, grossières elles aussi : le *quantitatif* et le *qualitatif*.

### Le quantitatif

Sans aucune volonté de rendement massif écrit, il nous a bien fallu constater, lors de ces séances, que les élèves travaillaient plus vite (et mieux aussi) et beaucoup en raison du travail de groupe : chaque groupe est scrupuleusement organisé et ne peut fonctionner qu'avec la coopération de chacun (chaque élève se voit assigner

une tâche bien claire au sein de son groupe : secrétaire, responsable de la prise de note, du temps, du bruit, facilitateur...)

Egalement et évidemment, cette coanimation nous a permis de multiplier les interventions – et les intervenants ! – auprès des groupes, facilitant ainsi la compréhension et la réalisation des tâches à effectuer. Nos interventions multiples au sein d'un groupe (l'un-e passe après l'autre ou encore rappelle certaines choses à ses élèves...) nous permettent de lister très rapidement les difficultés rencontrées par les élèves et d'y remédier.

Aussi, ce balisage et ce suivi total des groupes de travail par les deux enseignants rend la mise en commun finale plus rapide.

Certes, nous ne courons pas après les programmes (les bouclons-nous toujours vraiment dans le meilleur des cas ?) mais, en ce qui nous concerne, cette coanimation a influé vraiment, par la suite, sur la programmation de nos séquences, lui a donné une certaine cadence, un certain rythme : ce qui vaut le coup d'être fait dans telle séquence, ce que l'on peut reporter à plus tard...

## **Le qualitatif**

Bien plus que de la quantité, c'est surtout de la qualité que cette expérience de la coanimation nous a apportée, et ce à de multiples niveaux.

Tout d'abord, et tout simplement, c'est de qualité « physique », de confort, qu'il nous faut parler. Le mercredi matin de 11 à 12 h, le mardi et le vendredi de 16 h 30 à 17 h 30... On sait combien ces heures sont lourdes et fatigantes d'avance. Cette co-animation, avec une ou deux classes, a été, dans bien des cas, une soupape inespérée. Nous nous rappelons tous ces mercredis de 11 h à 12 h où l'un-e de nous venait passer 3 heures avec les 3<sup>ème</sup> (et déjà 13 heures de cours derrière lui), la mine petite, les kilos de tension à évacuer, la fatigue déjà... C'est ici plutôt que nous parlerons de survie : comment trouver dans tout cela l'énergie nécessaire pour « terminer » la journée ? Nous savons combien était précieuse, durant ces heures, la présence de l'autre.

Avec la fatigue physique, le stress va souvent de pair et nous situerons ici notre propos d'un point de vue professionnel. Cette expérience, nous le répétons encore une fois, nous a permis de ne plus vivre le stress du dispositif frontal car, il faut bien l'admettre, même quand il y a travaux de groupe, il y a toujours tête-à-tête entre élèves et enseignant.

D'un point de vue plus professionnel cette fois, cette coanimation a permis un certain confort intellectuel. Seul, on a parfois peur d'aborder certaines notions, on a l'impression de ne pas être à la hauteur du savoir ou savoir-faire en question : l'une la dictée dialoguée, l'autre l'argumentation... On a beau avoir trouvé LE support pour LA notion à aborder, on ne sait pas comment faire avec, par quoi commencer, par quoi finir. Lors de ces séances-là, il y a forcément improvisation pour l'un-e ; on se laisse guider par l'autre, on saisit sa démarche, on trouve en cours de route d'autres idées, on les greffe... Cela ressemble un peu à du n'importe quoi et pourtant les élèves ont travaillé avec enthousiasme et c'est dans ces moments-là aussi qu'il nous semble avoir, pour notre part, travaillé le mieux. Nous nous souvenons, entre autres, d'une dictée dialoguée particulièrement réussie avec une classe de 3<sup>ème</sup>, une dictée où de petites choses venaient se greffer en cours de route, au gré des

remarques des élèves (deux à les entendre et les comprendre) et de ce que nous comprenions au passage.

Nous parlions tout à l'heure de ce qui se passait entre nos élèves : leurs interactions, le brassage des savoirs vus, la construction d'autres... Ceci est d'une certaine manière le reflet d'une autre interaction, celle entre deux enseignants. En effet, nous avons chacun notre façon de faire : nos approches, nos supports, nos consignes aussi, ne sont pas les mêmes. Il y a donc et avant tout, lors de ces coanimations, confrontations de pratiques, à deux niveaux : l'un-e et l'autre, les élèves de l'un-e et de l'autre.

Nous nous rappelons d'ailleurs certains cours où nous n'avions pas pris la peine, lors de la préparation, de lister nos approches ou de rédiger les consignes de travail, étant persuadés qu'elles seraient les mêmes tant « cela » était évident. Leurre ! Sitôt devant les élèves, nous nous sommes aperçus que nos orientations n'étaient pas les mêmes, nos consignes non plus ; nous étions, sur le coup, incapables d'entrer dans la logique de l'autre... Ainsi, deux façons de faire se rencontraient et donnaient naissance à la plus parfaite improvisation. Risquée certes mais notre enthousiasme tout comme celui des élèves nous guidait et nous permettait de garder quand même la tête froide.

De cette confrontation de pratiques, naît forcément un certain regard, celui de l'un-e sur la pratique de l'autre. Cette dimension peut effectivement effrayer certains (il faut bien reconnaître que nos salles de classe sont bien souvent encore des vases clos, trop peu ouverts sur le monde ou le couloir) mais ce regard, quoi qu'il en soit, est forcément dénué de toute notation, il n'a rien à voir avec celui d'un-e IPR ! Au contraire, il nous semble intéressant et même indispensable d'avoir, à l'intérieur de son établissement, un regard critique sur sa propre pratique pédagogique, un regard qui permette d'avancer et qui justement, parce qu'il n'est pas empreint d'une quelconque notation ou hiérarchie, soit partagé et partager.

### **J'ai deux profs de français !**

Il y a un autre paramètre qui n'est pas à négliger, c'est tout simplement la personne de l'élève. Il est vrai qu'au début, en entrant dans la salle de l'autre, on est en terrain inconnu, on ne connaît pas ses élèves (leurs personnes, leurs capacités et leurs savoirs). Puis, petit à petit, les liens se tissent, je les connais, ils me connaissent.

Il arrive parfois qu'un élève de l'un-e vienne voir l'autre enseignant-e dans la cours, pour lui parler de soi, de son travail, d'un petit accrochage.

Il arrive aussi, lors de situations conflictuelles, que l'élève de l'un-e passe le reste de l'heure à travailler chez l'autre, permettant ainsi au cours de continuer et de reporter toute explication, à froid, à la fin du cours.

### **De nouveau, des habitudes...**

Pourquoi coanimer ? Indépendamment de toute quantité ou qualité, c'est avant tout pour rompre avec le rapport traditionnel et habituel du « une classe-un professeur », pour contourner aussi l'individualisme latent propre à notre profession. Ce qui nous a d'abord séduits, c'est la nouveauté, la rupture, la sensation de faire quelque chose d'atypique et donc de forcément meilleur. Il en est de même pour les

élèves, ils ne connaissent pas encore les aboutissants d'une telle façon de faire et pourtant ils sont déjà convaincus de son efficacité. Il y a comme une séduction opérée par ce nouveau dispositif : une situation d'apprentissage où d'abord et avant tout nous sommes tous ensemble, où par la suite nous nous sentons bien. Cela ne tient presque à rien, juste une affaire de cadre, de conditions de travail.

Puis vient la conscience d'une efficacité réelle, la certitude que cela vaut le coup d'être refait, voire creusé.

Cela s'est concrétisé sous la forme d'une séquence commune à nos 6<sup>èmes</sup> sur *L'Odyssee* : mêmes activités au même rythme, mêmes évaluations et deux rendez-vous hebdomadaires pour regarder des épisodes du dessin animé *Ulysse 31*, support de nombreuses activités. Parfois, Caroline, l'enseignante de SVT des Calypso, venait nous rejoindre : espace ouvert...

Le fait de nous savoir encore ensemble l'an prochain nous a évidemment amenés à réfléchir à de nouvelles pistes (continuations, explorations...) : les élèves de l'un-e professeurs des élèves de l'autre, et vice-versa. Mais bon, chut ! Ce n'est pas encore fait.

## HÉTÉROS, HOMOS : MÊME COMBAT !

Trois petites années seulement derrière moi : une année de stage à l'IUFM Nord – Pas-de-Calais, un an dans un collège de l'Avesnois et maintenant Roubaix où je pense enfin poser mes bagages pour quelque temps.

A avoir jeté ce regard sur mon petit parcours d'enseignant, c'est bien cet élément-là que je retiens : la figure de « l'autre ». Entendons ici par « autre » l'entourage (qu'il soit perçu comme hostile ou comme terrain d'échanges) et d'une manière plus générale l'environnement : les élèves, les collègues, le lieu, le climat résultant de ce choc, de ce mouvement, de cette rencontre incessante de personnalités dans un lieu donné.

C'est en effet avec tout cela que je travaille. Le travail (la construction d'un objet tout comme la réalisation d'une tâche) naît bien de cet assemblage, de cette conjonction pour reprendre l'image du travailleur-bricoleur de Lévi-Strauss.

Pour moi, gérer l'hétérogénéité veut dire cela : la volonté de rencontres avec cet « autre », ou ce « cela » ; des rencontres qui impliquent nécessairement des échanges, des apprentissages que je veux bilatéraux, partagés (pour être réels).

Dans ma salle de classe, cette gestion (ou cette recherche ?) de l'hétérogène se traduit par la construction de dispositifs où il y a rencontres. Des situations d'apprentissage comme le travail de groupe ou la coanimation sont des moyens de créer des terrains d'échanges, de respecter cette différence et cette égalité face aux savoirs. Malgré tous les discours et fantasmes sur le bon élève (l'élève-un, l'élève unique), je m'obstine à croire que c'est dans l'altérité et dans son interaction avec l'autre, en classe ou au dehors, que l'élève se construit un savoir, un savoir-faire, une personne.

Dans mon établissement, vivre l'hétérogénéité, c'est encore vivre des rencontres.

Quand moi, le jeune enseignant, je débarque pour une troisième année dans un lieu inconnu (et pourtant si connu de tous puisqu'il porte l'étiquette lourde du nom

de sa ville et de la violence), je rencontre Jean-Marc, Maurice et les autres, les anciens, porteurs d'un certain regard, il en résulte qu'ils heurtent et cassent les idées que je me faisais de ce type d'établissement (les enseignants de passage, les trois-ans-points-rep, raisonner en terme de survie plutôt que de vie...) Et pour cause, après de nombreuses années, ils sont encore là, avec d'autres, dans cet établissement.

Nous vivons une bonne partie de la journée dans ce lieu, nous y circulons et nous nous rencontrons donc forcément ; je vis une bonne partie de la journée dans ce lieu, j'y circule et me rencontre donc forcément. De ces rencontres, dans ces rencontres – ce *-gène* qui engendre –, il y a encore un apprentissage, celui de la diversité et de la différence – le voilà enfin cet *hétéro-*.