

APPRENDRE, OUI MAIS DANS QUELLES CONDITIONS ?

Claire FELIERS
Collège Henri Matisse, Lille

Si ce titre vient volontairement plagier celui de l'ouvrage de Philippe Meirieu, c'est qu'il a été pour moi un déclencheur de lectures, de réflexions sur ma pratique. Les découvertes que j'y ai faites m'ont enthousiasmée et contradictoirement nourrissent encore ma perplexité quant à mes capacités à enseigner. Mon interrogation peut paraître bien impudique, mais il est vrai que je me sens si souvent remise en question d'un point de vue professionnel. J'ai encore en tête le premier chapitre de la deuxième partie *Gérer l'apprentissage*, où il s'agit d'examiner quelle « place [il y a] pour une gestion pédagogique du désir ». On peut y lire qu'« il est particulièrement utile, dans la classe, d'introduire régulièrement la médiation par le projet : *en centrant les élèves sur une production, l'on introduit un référent qui médiatise leur relation à l'adulte* ; ce dernier peut ainsi éviter les identifications incontrôlées qui assimilent sa personne au Savoir et entretiennent des situations de dépendance. *Mais ces temps doivent rester précisément situés dans une progression : ils permettent le repérage et non l'apprentissage maîtrisé.* Cette limite interdit de faire de cette médiation la seule en usage dans la classe ; elle ne peut dispenser ni de la relation par le rituel qui garantit un cadre minimal, ni de la médiation par l'évaluation qui doit impérativement la prolonger. »¹.

Ce qui retient mon attention ici, c'est la médiation organisée en trois pôles : les rituels scolaires, les projets et les évaluations. Mon désarroi actuel se situe entre les projets et les évaluations. Si je fais mettre en oeuvre par les élèves un cadre qui n'en reste pas au minimal, si je propose des projets dans la perspective de ce que définit P. Meirieu, il n'en reste pas moins qu'avec certain profil d'élèves en difficultés, pas

1. p. 99 II, 1, 5 « Où l'on tente d'identifier les points fixes qui permettent de médiatiser la relation », dans *Apprendre... oui mais comment ?* P. Meirieu, ESF, multiples rééditions.

seulement scolaires, les choses dérapent dans l'ordre de ce qu'il nomme le « socio-affectif » et viennent buter contre l'évaluation.

Il me semble que ce qui me détourne d'un règlement satisfaisant, c'est globalement la rencontre prévisible mais toujours nouvelle du rapport au temps que ces enfants ont : immédiateté et très difficile mise à distance, discontinuité, fixité, faible capacité de projection, répétitivité... (ce que je retrouve du reste au niveau de l'espace). Cette perspective individualise le regard porté sur une classe. Mais une classe étant toujours autre chose qu'une somme d'individus, construire sa cohésion dans cette circonstance est une gageure.

Les tentatives pour établir un cadre de travail valable pour le groupe se heurtent à cette dimension temporelle. Elles touchent alors, en considérant l'individu isolément, à sa représentation du temps en oeuvre ; du coup, elles touchent à son histoire personnelle. Si on considère l'élève dans ses relations avec le groupe, on s'aperçoit que son rapport au temps affecte sa « gestion » de la parole et de la communication, gestion sur laquelle le cadre de travail se greffe. Ainsi, l'évaluation vers laquelle je tends prend en compte des progrès sur soi-même et dans sa relation aux autres (se mettre en état d'apprendre, accepter l'autre dans ce qu'il a de différent : des savoir-être ?) au même titre que les savoirs et savoir-faire habituellement et moins habituellement évalués. Le problème majeur restant qu'en collège nous ne disposons de presque aucun outil spécifique pour assurer et légitimer cette évaluation-là.

LES ÉLÈVES PEUVENT-ILS S'ENCADRER ?

De quelques propositions qui prennent racine

Le seul dispositif qui tienne le coup dans ma pratique, c'est le règlement de classe que nous construisons, la classe et moi, assez vite après la rentrée. Il est organisé à partir des réponses des élèves aux questions suivantes : de quoi j'ai besoin pour travailler, qu'est-ce que j'attends de mes cours. Inévitablement, les réponses sont plus ou moins attendues ; quelque soit leur langue de bois, c'est-à-dire les réponses que les élèves supposent que le professeur attend, le point de départ est de tout admettre et de mettre en débat chaque proposition, selon l'idée que cette « charte » établit dans la classe un consensus propice au travail, et que toute proposition qui heurte, entrave ce principe est à amender. Les règles de la discussion sont préétablies : une seule personne parle à tour de rôle, pour que chacun soit entendu et que ses propositions soient sinon adoptées, du moins débattues. A l'issue de la discussion, la classe sélectionne les propositions qui lui semblent les plus importantes à poser comme règles².

2. L'analyse transactionnelle offre des outils efficaces pour penser les rapports entre règles, besoins et compétences. Mais elle impose un travail sur soi, sur ses modes de rapport au monde et à autrui et pose comme condition qu'on prenne conscience de ses « profils ». En son état d'outil tourné vers la pédagogie, elle aide à saisir le sens des positionnements que nous, adultes, nous avons face aux enfants et à saisir leur rôle dans l'élaboration de la face sociale de leur personnalité. Voir Claudie Ramon *Grandir*, La Méridienne éditeur, 1989.

Si son cadre est fait assez rapidement, la mesure de sa pertinence et de son efficacité, ses réajustements sont un processus. Le sujet n'est jamais entièrement tu, il est réactualisé par les événements même (et surtout) tout petits qui se passent dans la classe. L'ensemble du dispositif fait l'objet de révisions globales à des moments-clés, pas forcément programmés.

Il est un moment fort de l'expérience d'une parole sociale et socialisante, qui détermine pour une bonne part la marge de manoeuvre que les élèves se reconnaissent, s'autorisent. Un de ses avantages est de limiter les effets de violence dans la prise de pouvoir de certains élèves sur la classe. Je me situe là au niveau relationnel (élève-élève, élève<->prof, élève<->classe, classe<->prof) mais je vise le niveau des apprentissages : c'est aussi dans ces moments de parole que la cohésion se construit dans la classe, que le groupe se forme progressivement, mouvant souvent, mais que les liens s'établissent dans la visée des savoirs. Ainsi m'a répondu Amanda, 11 ans, cousine de Noëlla, élevées ensemble, grandes complices pour presque toutes choses : « C'est parce que j'ai besoin de calme pour travailler que je préfère m'asseoir à côté de Wassila, parce qu'elle ne bouge pas tout le temps comme Noëlla ». Elle ne connaissait pas Wassila avant d'arriver en 6^e, habite « loin » de chez elle, a des centres d'intérêt différents d'elle, manifeste une moins grande maturité physique et dans les préoccupations que Wassila. Le sociogramme a confirmé certaines orientations apparues lors de la mise en place de cette « charte », m'apportant d'une certaine manière une évaluation positive du lien en construction fait de la disposition d'esprit au travail. Pour construire mes groupes de travail dans la classe, je demande aux élèves de m'écrire sur une feuille les noms de ceux avec qui ils préfèrent travailler et les noms de ceux qu'ils veulent absolument éviter. Je demande qu'ils m'expliquent leur choix comme ils peuvent, autant qu'ils peuvent, s'ils le veulent bien. Je peux alors composer les groupes en évitant les associations trop explosives et les incompatibilités et je dispose d'un instrument de travail auquel j'ai souvent recours. Les élèves peuvent revenir sur ce qu'ils m'ont communiqué. Le tout reste confidentiel. Marylène explique qu'elle préfère s'éloigner d'Anissa « parce qu'Anissa [la] fait toujours rire et que ça [la détourne] du cours, déjà qu'[elle] a du mal à suivre, parce qu'[elle] rêve tout le temps mais ça [l]'intéresse quand même ». Elle préfère se mettre « à côté de Cédric parce qu'il explique bien en math ». Malheureusement pour elle, Cédric refuse que les filles se mettent à côté de lui !

Parler engage

La « charte » est le résultat de l'ensemble des propositions, elle doit être acceptée de tous et ne supporte aucun manquement de la part de ceux qui la reconnaissent comme base de travail. Cet engagement vaut pour le professeur que je suis et pour les élèves. Elle n'est jamais définitive, est à négocier à des moments de « crise » dans la classe, à redéfinir lorsqu'on s'aperçoit qu'un article n'est pas tenable. Les raisons de cette invalidité pratique sont toujours à examiner pour réduire le plus possible la part de l'arbitraire. Travail sur soi, sur la relation que j'entretiens à l'autre, du côté élève comme du côté prof. Alors la prise de parole et l'écoute de la parole d'autrui s'imposent comme

des compétences à acquérir et à travailler en tant qu'elles sont tout à la fois préalable, prédisposition, mise au travail, et porte ouverte sur des difficultés liées aux disciplines³. Si un autre Cédric, garçon obèse de 12 ans, a besoin de place en géo, c'est qu'on y fait des « dessins » et qu'il a du mal à bien les faire. La prof étant assez regardante sur la propreté et la netteté, il cherche à s'appliquer et l'espace dont il dispose est essentiel pour lui. Du coup, les conditions d'une guidance d'une autre nature sont posées. Le professeur pourrait alors entrer en discussion avec Cédric pour lui faire expliciter « comment il fait », repérer les difficultés spécifiques pas seulement à la matière mais à l'élève lui-même dans son rapport à l'espace, l'aider à faire des gestes adaptés⁴.

Il est évident que cela prend du temps, demande une patience constamment renouvelée de la part du prof, qu'il accepte que la crispation de la main sur le crayon ne se dénoue pas aussitôt, que la décrispation vienne à un moment imprévisible quand elle viendra⁵, que souvent, dans le cas de grandes difficultés, les résultats ne s'améliorent guère que sur de toutes petites choses qui paraissent insignifiantes au regard du programme ! Mais l'important selon moi est plus dans la relation nouée avec l'enfant, la reconnaissance de lui tel qu'il est. Le reconnaître ainsi pour le prof, c'est être sorti définitivement de l'appréhension des élèves en terme de jugement de valeur « scolaire » ; dans la relation prof-élève, c'est offrir à l'élève de sortir d'une image de soi bloquante en ce qu'elle est pressentie en terme d'être mauvais ou être bon (les mots font sens autrement que dans l'acception de l'expression familière !) ; et pour l'élève, c'est entrer dans un ordre des choses où il est possible de se regarder faire et se regarder apprendre parce que l'évaluation n'est plus sur l'échelle verticale des valeurs, mais sur l'échelle horizontale des performances et compétences (je développerai ce point-là plus tard).

Cette reconnaissance inscrit l'élève dans la temporalité de l'apprentissage. Maintenant, Cédric a de grosses difficultés de motricité fine, mais les efforts qu'il fait témoignent de sa volonté de dompter son geste, d'acquérir la compétence

3. L'ouvrage édité sous la direction de M. Develay *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines* est une aide pour articuler les savoirs disciplinaires et la réflexion sur la pratique concernant la difficulté des élèves (ESF, 1992).
4. La remédiation que peut proposer alors un professeur est étroitement liée à son système d'enseignement (système entendu comme fonctionnement global et complexe d'enseignement). Sur le questionnement qui aide l'élève à mieux comprendre et à saisir le « comment il fait », voir P. Vermersch ; pour un aperçu de l'histoire et des orientations de son travail, lire dans *Les Cahiers pédagogiques* n° 336, septembre 95, *Aider à travailler, aider à apprendre* son article *Du faire au dire* ; sur le dévoilement de sa technique, *Les Cahiers de Beaumont* n° 53, avril 1991 et pour un développement de sa thèse *L'entretien d'explicitation*, tome 1, ESF, 1994.
5. En français, on sait combien la tension peut être facteur de désorganisation orthographique et combien elle contribue à rendre difficilement lisibles des graphies habituellement bien organisées dans la page. Cette année, dans l'évaluation à l'entrée en 6^e, cet aspect-là a été pris en compte par deux items, l'un sur la qualité de la mise en page (claire/maladroite/très confuse), l'autre sur la lisibilité de l'écriture (lettres bien formées, bien attachées/l'écriture n'est pas lisible). Dans le codage, pas d'intermédiaire mais l'attention du prof est attiré là-dessus pour l'inciter à prendre en compte cette dimension, même si c'est pour en récuser la pertinence dans l'idée du recours au traitement de texte, qui, du reste, n'évade pas le problème du rapport à l'écrit. Ce thème du rapport au corps dans l'écriture est abordé dans un certain nombre de revues de l'éducation spécialisée : *Les Cahiers Binet-Simon*, *Les cahiers de Beaumont*.

transdisciplinaire du geste de l'écriture, lisible, organisée. Le problème, bien sûr, est de trouver les stratégies appropriées à ces progrès. Mais c'est dans l'espoir construit à deux d'abord (élève et prof), puis dans le groupe (dans le cas de la socialisation des manuscrits) que l'effort prend sens et porte.

La charte est aussi le point de départ d'une réflexion plus globale, à plus long terme, d'un côté sur le regard que les élèves portent sur les disciplines qu'on leur enseigne, de l'autre sur les apprentissages qui y sont menés et leur modalité de mise en oeuvre. Moments intenses et conflictuels où se disent, s'évoquent, s'implicent les valeurs en jeu, en acte, en contradiction, en tension.

Positions 1 : se poser

Pour revenir aux propositions des élèves, il arrive donc souvent que soit évoqué le problème de la place dont ils ont besoin pour écrire. Ce qui signifie, par exemple, que si moi, élève, je suis gêné par le voisin qui m'a été attribué par plan de classe, le professeur puisse tolérer que je propose de me déplacer. Ce déplacement suppose, à son tour, que je sois capable de formuler ma demande dans les formes acceptables et les plus efficaces pour obtenir ce que je veux. Cela repose aussi sur la nécessité que je puisse témoigner du bien-fondé de ma demande. Il ne s'agit pas là de demander à l'élève de se justifier pour permettre au prof d'exercer encore son contrôle, mais il est question de faire prendre conscience à l'élève qu'il peut agir sur ses conditions de travail, et de mesurer l'importance de la posture (physique, et partant mentale) favorable au travail.

L'enjeu de la question de la place, si tenue qu'elle puisse paraître, est représentatif de l'enjeu des autres questions que soulève le règlement de classe. Il pose d'emblée l'élève comme sujet de sa parole et le rend actif dans l'élaboration d'un cadre de travail qui a pour objet l'apprentissage.

Positions 2 : se tolérer

Ces différentes prises de parole ne sont pas un simple positionnement, elles sont une « prise de position », presque une des premières prises de pouvoir sur le leader qu'est le prof. Et ce n'est pas pour autant que le prof perd une part de maîtrise de la classe. De telles dispositions permettent, pour le moins, de rendre clairs les besoins, les attentes, les exigences de chacun, de mettre en espace commun ce que moi, élève, et moi, prof, nous pouvons tolérer en réciprocité des autres et du groupe. Elles centrent l'attention sur le cadre et l'espace de travail (aux sens propre et figuré). Elles permettent à chacun de savoir ce que l'autre peut admettre en principe, refuse, quels droits le groupe se donne... Elles sont l'occasion pour l'enseignant de poser les conditions « sociales » du travail propres au groupe, de lui en garantir la gestion.

J'ai remarqué que bien souvent, en vertu même de son caractère démocratique, cette charte gêne les adultes qui ont l'impression d'y perdre une part de leur souveraineté. Et pourtant elle est une voie possible vers l'idée de l'élève au centre de

– et acteur de son apprentissage. Elle fonctionne en effet comme un pôle régulateur ; par le rappel fréquent de son existence, les élèves scandent le rythme du travail de la classe, et imposent de régler dans l’immédiat les perturbations momentanées. Or la frontière entre cadre de travail et objet de travail est si peu marquée que les réponses aux rappels à l’ordre relèvent souvent du registre du travail : elles évoquent des blocages (quand Robert est aux prises avec un problème difficile à résoudre, il le fait savoir par des soupirs qu’il pousse en changeant plusieurs fois de place, en mettant de l’ordre dans son cartable...), des moments de pause (quand Teddy réfléchit, il joue avec ses stylos, fait tomber sa règle...), de découragement, d’ennui, etc. On pourra toujours interdire à Robert de se déplacer, on ne pourra pas étouffer ses soupirs que j’interprète comme des symptômes d’une activité en marche. La charte se trouve alors sur le chemin de ces signes pour les expliciter, leur donner sens et en réduire les effets perturbatoires. Elle contribue à faire comprendre à tous que chacun existe selon des modalités différentes (chaque rapport au monde est singulier), aux autres que leur regard et leur réaction contribuent à renforcer, exacerber certaines tendances, puis à soi la nécessité de tempérer certaines manifestations. Dans son fonctionnement, elle aide l’élève à prendre conscience de son mode d’existence, elle est un exercice de tolérance.

La réciprocité dynamique : parler, écouter, être

Les apprentissages que cela suppose sont multiples, se situent aux différents niveaux des apprentissages disciplinaire (apprentissage de l’oral comme objet de travail dans la classe de français⁶), transdisciplinaire (une prise de parole adaptée), culturel (se construire une identité de groupe qui repose sur quelques valeurs qu’il tente d’explicitier), social (communication), individuel (comment je me situe par rapport aux autres), physique (expression du corps dans la prise de parole, la voix) : de la sphère personnelle à la notion de bien commun, de l’investigation de soi au respect de l’altérité, de l’exercice de la liberté individuelle à celui de la liberté collective, l’éventail des domaines convoqués est large.

Cela ne va pas sans heurt, mais donne corps à l’idée force que c’est par le regard de l’autre, par son écoute, par son existence que ma parole prend sens, que ma parole a sens, qu’elle est dirigée vers une finalité complexe.

En tant qu’elle offre des moments réflexifs, qu’elle met en oeuvre une parole qu’elle construit et par laquelle elle se construit, elle est un objet médiateur qui, selon les niveaux auxquels il se situe et opère, crée du lien, sert de transition, propose aux personnes du groupe de se poser comme individu singulier et d’acquiescer sa singularité par la parole⁷.

6. Sur l’apprentissage de l’oral comme objet disciplinaire du français et le rapport écrit-oral, voir la revue *Enjeux, Didactique de l’oral*, n° 39/40, déc. 96-mars 97 et *Repères* n° 3, 1991, *Articulation oral/écrit*.

7. Le n° 9 *Revue Educations* est consacrée aux *Médiations éducatives*. Francis Imbert : *Médiations, institutions et loi dans la classe*, ESF, 1994.

La parole : bruit, silence et réconciliation

Pour moi, la charte a ceci d'intéressant qu'elle pose des limites pour le prof et qu'elle le désangoisse, paradoxalement, alors qu'elle rend saillant le problème – gérable mais comment ? – des enfants pour qui le renoncement à une toute puissance de tout-petit sur l'adulte n'est pas acquis au profit d'une socialité qui met en avant des compétences de relation à autrui. Avec l'âge, l'enfant qui devient adolescent, modifie l'expression de ce rapport à l'adulte. Ce qui se manifeste comme l'exigence d'une relation duelle exclusive en 6^e prend des chemins détournés et plus complexes, où l'arrogance, le cynisme, la passivité pesante, immobile ne sont pas des signes d'un plus grand détachement à l'adulte. Les ruptures, les défauts et les déficits de parole sont plus installés et plus forts à 15 ans qu'à 11. Cette année encore, avec la classe de 6^e de laquelle j'ai déjà parlé – 14 enfants dont un tiers devrait être en SEGPA, dont un élève est primo-arrivant et n'a pas encore acquis la combinatoire en lecture – je me trouve bien démunie lorsque l'un d'eux, saturé, crispé, tendu à l'extrême, s'enferme dans un refus définitif de relation (plus démunie encore avec les 3^e d'insertion lorsque le silence n'est pas l'absence de parole).

La version la plus facile est celle où Rémi se mure dans le silence, assis par terre, le cartable bouclé, aux yeux les larmes quand ce n'est pas la haine. Le plus facile, parce que si la tête se ferme avec les poings, les oreilles n'ont pas de paupières et que dans tous les cas la parole est entendue.

Le plus dur pour moi étant ces explosions volcaniques où les coups sont moins violents que les mots, où, lorsqu'il n'y a plus de mots, plus de cris, Aurore claque la porte du cours et s'échappe en courant.

Le groupe perd un des membres temporairement, mais pas la base de son fonctionnement, ni ses valeurs. Chaque fois le groupe a rappelé les propositions du règlement de classe qui étaient outrepassées, venant ainsi à mon secours, m'interpellant à juste titre sur ma responsabilité face à cette élève en fuite. Pour aller où ? Nulle part. Peu importe la destination, pourvu que la charge émotionnelle se vide dans le mouvement. Je n'ai jamais eu peur qu'elle casse quoique ce soit, ni qu'elle se casse (dans tous les sens du mot), tellement il est évident que la décharge motrice est une nécessité vitale. Les jambes vont leur chemin, et l'humeur chemine.

Jamais, non plus, l'enfant n'a été laissé seul. Le retour en classe, dans un cas comme dans l'autre, est accompagné par l'un ou l'autre élève, lorsqu'il n'est pas marqué par la reconnaissance par l'élève lui-même de son état. Il m'a fallu plus d'un mois à raison de 7 heures 30 hebdomadaires de fréquentation (une heure de vie scolaire et deux d'études dirigées ajoutées à l'horaire de français) pour faire comprendre à ces élèves que, derrière ma demande de mise en parole de l'événement par l'acteur lui-même, il n'y avait aucune intention piégeante de réprimande, de punition, de distribution de fautes, de « morale ». Ainsi Aurore s'explique toujours après ces « promenades », répétant que puisque l'autre l'a cherchée, il l'a trouvée et que ce sera toujours comme ça ! qu'il faut la « comprendre ». Etonnante parole à l'envers des gestes ! Etonnante répétitivité des gestes et de la parole !

Mon étonnement est toujours le même devant l'énorme écart entre les prétextes de ces disputes ou de ces refus, enfantillages, broutilles, querelles d'enfants de dix ans, et l'intensité et l'énergie passées dans le conflit. Dramatisation oui, il y en a mais pas jeu, assurément. Ils sont là tout entier dans leur colère, comme ils le sont, après, dans l'entretien où la parole tente de renouer les fils rompus avec le groupe d'où ils ont été/se sont exclus.

Et la parole reprend, vient situer soi, l'autre, le groupe, le prof, l'événement ou l'activité en cours.

PARLERS LOCAUX

Une parole multiple, des paroles singulières

Dans ce qui se passe en cours, je distingue plusieurs niveaux de parole, et chaque niveau n'est ni simple ni unifié. Cette parole est prise dans le réseau complexe individu/individus/groupe/prof/classe. Je présente ici une grille provisoire qui n'a d'autre prétention que d'éclaircir mon propos :

* sphère de la parole publique (je ne dis rien du nombre d'interlocuteurs, ni de la structure de l'échange) :

- la parole publique de l'apprentissage, centré sur l'objet ; le type de travail détermine le nombre d'interlocuteurs ;
- la parole publique de l'apprentissage décentré de l'objet (conflit entre deux élèves à propos du travail de classe par exemple) ;
- la parole publique de régulation.

On trouvera dans cette sphère, en dehors de ce qui relève de l'apprentissage et de ce que j'ai évoqué plus haut, l'expression des heurts nés de la différence de rythmes de travail, nés d'une rupture dans le rythme de travail, nés d'erreurs d'interprétation de ce que l'autre dit, nés de malentendus...

* sphère de la parole privée :

- la parole privée du bavardage extérieur à l'apprentissage ;
- la parole privée du conflit entre élèves, entre élève(s) et prof ;
- la parole privée de l'humeur.

Ici, des échanges empreints de jugement de valeur sur l'autre, les insultes, les propos de disculpation (c'est pas moi c'est lui), les paroles de vexation (je vexé l'autre, je suis vexé)...

Ces niveaux interagissent les uns avec les autres en plus ou moins grand nombre. Pour moi, le moment de crise est celui où les différents niveaux se mêlent, soit en un seul moment soit en chaîne ; à ce moment-là l'écoute est si brouillée et la parole si confusément prise que ce qui resurgit, c'est une sorte de désordre impulsif de la parole. Il y a crise quand on ne s'entend plus au sens propre comme au figuré et que la sphère de la parole publique est étouffée.

Le point commun à tous ces niveaux peut être formulé ainsi : ce que je dis fait quelque chose à qui m'écoute et ce quelque chose est plus ou moins exprimé en retour. Chez les élèves en difficultés, il est souvent plus exprimé que moins, même si nous comptons bon nombre de passifs silencieux parmi eux. Lorsque je me mets à repérer comment se passent ces moments de brouillage, je repère qui parle et qui se tait, qui crie, qui s'enferme dans l'isolement, comment on s'interpelle, sur quel ton, selon quelle intensité.

Ce n'est pas qu'ils parlent tous en même temps, expression qui écrase la manière dont la parole est prise et dont elle dérape. Ce qui est intéressant pour le prof, s'il veut pouvoir dénouer les fils et avoir prise sur ce genre de moments que tous ceux qui travaillent avec des élèves en difficultés connaissent, c'est de voir comment la parole dérape, de repérer le facteur déclenchant, ce qui n'est pas la même chose que de repérer le motif et le mobile. Mais une fois encore, ce dysfonctionnement opère de manière différente selon les âges. Les analyses de pratiques de classe sont toujours particulières et à référer aux situations singulières (âge des élèves, espace et disposition dans la classe, histoire du groupe...) même si elles s'appuient sur des outils théoriques généraux⁸. Ainsi, si des dysfonctionnements du même ordre ont lieu avec des 3^e, ils ne font pas jouer les mêmes ressorts que les élèves de 6^e, notamment dans la confirmation, l'opposition, la confrontation, trois modes d'appui possibles au groupe ou aux autres.

Une parole singulière qui perturbe : l'exemple de David

Une entente est une écoute active où l'entendement est à l'oeuvre, où la capacité de compréhension fait sens : elle me permet à moi, élève, de patienter pour prendre mon tour de parole dans le dialogue, comme dans le monologue. Pendant que j'écoute, ce que j'ai à dire n'est pas inerte, comme en suspens, mais résonne différemment selon ce que j'entends. L'écoute est socialisée et la parole n'est pas destinée exclusivement au maître, mais à ceux qui sont là, co-présents à mon apprentissage, avec qui/grâce à qui j'apprends. Quand j'écoute l'autre parler, sa parole vient confirmer ce que je « pense », le contredire, le compléter, mais pas me mettre en danger. Or c'est souvent ce sentiment de danger imminent où ce que l'autre me dit me dilue dans le temps, où il n'y a pas la place pour toutes les voix, qui provoque ces multiples interventions à des niveaux de parole différents.

Cette entente induit la patience, exige que l'élève soit capable de se mettre à distance de cet adulte, le prof, qui est le principal interlocuteur de ceux qui s'inscrivent dans une relation duelle, celui qui justifie son intervention. Elle suppose des acquisitions de type psychoaffectif, qui ne sont pas, de prime abord, de notre compétence de prof. Mais il serait une erreur de croire que nous ne touchons pas à cela. Si nous ne pouvons intervenir là-dessus, en revanche nous pouvons « pro-poser » des attitudes professionnelles dans notre rapport à la parole et à l'écoute. Par exemple, remettre au

8. Beaucoup de travaux de linguistique sur la communication aident à comprendre ce qui est en jeu dans les échanges, à commencer par *Essais de linguistiques générales* de Jakobson. Voir C. Kerbrat-Orecchioni *L'énonciation, de la subjectivité dans le langage*, 1980, Armand Colin.

centre de la classe la parole des élèves, s'effacer au profit d'une écoute collective, pour éviter que la parole adressée en exclusivité au prof devienne une manière d'exclure les autres. Cette prise de parole là est un facteur déclenchant de dérapage. Lorsque la parole est collective et qu'elle soude le groupe, la parole exclusive crée une faille dans la cohésion. Comment cette faille est-elle immédiatement investie et par qui ? Voilà qui demande une vigilance particulière.

Je sais que souvent David, dans des moments de parole collective, capte mon attention, m'appelant en douce du geste et d'un mot à peine audible. Il cherche à me parler à l'oreille, tout son corps tendu vers sa destination.

Je saisis le message, le reste du groupe m'échappe. David est satisfait et il peut soutenir continûment son attention. Les autres ont été lâchés, s'arrêtent de travailler, l'attention s'est évaporée ; ou bien ils se disputent. On entend dire alors en conseil de classe ou de prof que la classe est dissipée. Mais cette concentration autour d'un objet de travail se travaille et n'est pas une qualité intrinsèque au statut de l'élève. Une manière possible de la prendre en compte est de « gérer » le niveau d'échanges dans le groupe classe, en considérant que le prof est un membre à part entière du groupe, ni supérieur, ni extérieur, ni à la frontière et que la position qu'il se reconnaît conditionne des prises de parole à des niveaux différents.

Je ne saisis pas le message, David se ferme et s'arrête de travailler. La perturbation n'est pas moindre. Son refus me capte ; puis-je accepter qu'il s'arrête ? Pour quelle durée ? Si je le laisse de côté ainsi, ce qui se passe entre-temps risque de lui échapper et quand il reviendra parmi nous, il faudra gérer ce décalage, lui aussi source de perturbation... Cette situation est un vrai problème professionnel.

Le modèle de situation que David impose dans la classe est complexe. Presque toujours sa parole relève de la sphère publique en ce qu'elle me propose d'examiner un propos qui cadre avec l'objet de travail, de le rassurer, de l'orienter, etc. Mais elle se fait sur le mode de la parole privée en ce qu'il refuse une écoute collective et préfère se taire, mettant comme condition à son travail quelque chose qui relève de l'humeur (bonne si je satisfais à la demande, etc.). Son attitude s'apparente à un chantage affectif autour de l'apprentissage : il se met en situation d'échec si je n'entre pas dans son jeu relationnel qui exclut les autres élèves. Il me rend responsable de son échec. Il situe sa parole sur un plan intime, récusant ainsi la présence des autres comme pouvant jouer un rôle dans son apprentissage, repoussant ce qui pourrait fonder les bases d'une sociabilité. Son problème est donc bien d'ordre social, mais à fondement individuel.

Dans les moments de régulation – les conflits ont été très forts et très durs en début d'année – les jugements de valeurs qui venaient justifier des positions-obstacles à l'apprentissage faisaient apparaître une image d'autrui dégradée, éloignant autrui de soi, refusant de construire un groupe parce qu'il était difficile pour l'ensemble des élèves de dépasser l'horizon du copinage avec celui ou celle qui venait de sa classe de CM, donc de dépasser une relation privilégiée duelle dans un cadre nouveau où l'autre était à découvrir dans son altérité. Cette disposition d'esprit était généralisée. Mais elle a cédé un énorme terrain, libérant l'espace pour créer des liens dans le travail. Seul, David a résisté. Pas totalement, mais sa résistance est solide et modère ses relations et l'absence de relation avec les autres.

Dissonance

Le désaccord n'est pas en lui-même un symptôme de crise. Il est à la base de l'apprentissage, lorsque des notions viennent distordre des représentations en oeuvre, s'opposer à elles, bouleverser leur organisation. Le désaccord de la crise est celui où on n'entend plus l'autre et où on ne s'entend plus soi-même, où la voix de l'autre provoque des réactions individuelles de confrontation, de coalition d'un groupe de la classe contre l'un d'eux, prof ou élève, de rejet d'autrui ou de l'objet d'apprentissage. Ce peut être de la colère, de l'entêtement, un refus de répondre. Voilà pour la face apparente du mobile.

Mais derrière cette discordance du groupe, souvent une discordance d'une autre nature. Je pense à Noëlla qui prend un plaisir non dissimulé à provoquer des ondulations autour d'elle, des mécontentements ou des rires feutrés, parole privée qui lui permettait de ne pas être seule à l'écart du travail. Sa voisine-copine avec qui elle aime bien rire, elle la sortait presque imperceptiblement du cadre en arrêtant son travail et évitait le réel travail qui aurait consisté à dire qu'elle ne parvenait pas à s'y mettre, à comprendre... Mais pour cela, il aurait fallu qu'elle m'adresse la parole. Or elle se servait de sa voisine Fatima comme d'un porte-parole pour s'adresser à moi. Pourquoi, pendant plus d'un mois, n'a-t-elle pas osé m'adresser la parole directement ? Encore maintenant dans des moments d'entretien individuel, elle a peine à me répondre ; son regard s'écarte, cherche un autre regard, un son de voix qui lui permettra de s'échapper. Ce n'est pas moi qu'elle ne regarde pas en face, mais son état d'indisponibilité par rapport au travail. Elle ne supporte pas de regarder ce qu'elle écrit ; lorsque je m'assois à côté d'elle pour la guider, inlassablement au lieu de se relire, de poser son stylo, de s'arrêter un instant sur ce qu'elle a fait (ou dit, elle développe la même attitude par rapport à sa parole publique), elle est prise d'une frénésie de recopie. Elle juxtapose des versions presque identiques sur des feuilles différentes. Quand je lui demande de classer ces versions, elle ne peut ni le faire par ordre de production (elle n'arrive pas à identifier la première version), ni le faire par ordre de modification, quelque soit le guidage. Refus de répondre à la demande ? Réelle incapacité de mémoriser ce qu'elle fait ? Effet de « contre-étayage⁹ » ? Il me semble qu'il y a là aussi une espèce de fixité paradoxale qui s'exprime sous forme de fuite, et que le contact est si difficile à établir avec l'adulte – et les autres élèves dans une moindre mesure – parce que les relations ne font pas sens : elles ne sont dirigées vers rien, la finalisation du travail que j'explicite ne sert à rien dans le temps dans lequel nous nous situons quand nous travaillons au collège¹⁰.

J'ai essayé d'avoir recours à un autre élève comme intermédiaire (médiateur, aide) en posant la situation de travail (par exemple : il s'agit d'aider Noëlla à améliorer son texte ; je spécifie les tâches, je m'assure de ce qu'elle doit mettre en oeuvre...), mais la

9. La notion est développée par Vygotski, *Pensée et langage*, Messidor, Editions sociales, 1985 et de Bruner, *Le développement de l'enfant, savoir faire, savoir dire*, PUF, 1983. Pour une explicitation très utile, voir F. François, *Pratiques de l'oral*, Nathan Pédagogie, collection Théories et Pratiques, 1993.

10. Temps scindé, discontinu, discontinuité non seulement des disciplines, mais aussi des adultes de référence et des valeurs qu'ils offrent ou imposent, de leurs fonctionnements. Temps fait de contradiction à la limite de l'absurde.

fuite était trop tentante pour elle et elle installait un jeu de relation qui me contournait, moi et ma tâche.

Elle dissonne dans le rapport à l'adulte, au travail, à l'école... pas systématiquement. Les moments de travail et d'exploration collective orale lui vont mieux ; mais les moments de réappropriation individuelle et de réinvestissement la font fuir à nouveau.

Dans le sociogramme, seule Fatima accepte de travailler avec elle. Comment construire des groupes de travail à trois avec elle ? L'imposer dans un groupe, elle et d'autres, m'oblige à penser l'objet du travail de groupe en décalage par rapport aux apprentissages disciplinaires : d'abord et avant tout parvenir à un accord relatif au sein des groupes sur l'état de paix. C'est une négociation qui m'a tenue jusque là en échec, il y en a toujours un qui refuse, se met à l'écart et décide, dans le meilleur des cas, de travailler tout seul. Nous ne sortons pas encore de la relation duelle.

Comment faire entendre l'inaudible : le cas de Cédric 1

Autre cas de mise à l'écart, mais pas en duo, en solitaire. C'est Cédric, dont j'ai déjà parlé. Son obésité n'est pas la moindre chose : c'est une image qu'il revendique presque en préalable au contact. Très banalement, elle masque et révèle à la fois. Elle a une place importante dans son discours et il en joue inconsciemment (?).

En tant que révélateur, elle est le prétexte de malaises qui ne concernent pas seulement sa santé. Lors de travaux un peu délicats pour lui, où il craignait de mal faire, et qui l'empêchaient de se montrer une fois de plus le plus rapide de la classe, il venait me voir pour me montrer son travail ou pour m'expliquer ce qu'il avait fait, et comment... Au lieu de me présenter son travail, il commençait par des préambules : « ça c'est pas bien fait parce que j'ai mal au ventre, comme j'ai pas pu manger ce matin parce que mon père il a commencé très tôt, alors ma mère elle a pas pu me faire mon petit déjeuner parce qu'elle a dû s'occuper de mes petits frères... » Après le ventre, ça a été le poignet (un jeudi matin) : « Vous comprenez je suis inscrit au basket à l'UNSS le mercredi et puis hier on s'est entraîné à faire des paniers, vous avez qu'à demander à Marylène elle y est avec moi, alors j'ai pas pu bien faire ça... » Puis ça a été les yeux « parce qu'hier j'ai dû veiller avec maman parce que mon père il est rentré tard... » J'ai compris que son père avait un travail posté dont le rythme organisait, selon ses temps de sommeil, bien évidemment la maisonnée (repas, garde des petits frères, conduite à l'école et reconduite à la maison...). La dernière fois, c'était les oreilles « Je sais pas ce que j'ai Madame, mais j'ai mal aux oreilles, elles sifflent tout le temps, alors... » Je lui ai, cette fois, coupé la parole pour lui répondre : « Oui Cédric, c'est vrai, tu as mal aux oreilles et c'est très désagréable et même parfois ça fait tellement de bruit à l'intérieur que ça empêche de travailler. Mais aujourd'hui tu vas faire un effort et tu vas essayer de ne pas entendre le bruit à l'intérieur et tu vas essayer d'écrire. Je te demande pas beaucoup, juste ce que tu peux. Et puis après on reparlera de ton mal aux oreilles et on verra si tu dois rentrer chez toi parce que si c'est une otite, ça fait drôlement mal. » Et je l'ai raccompagné à sa place. Comme Cédric est très gentil avec moi et qu'il veut me

faire plaisir, il s'est mis à travailler et est revenu me voir pour parler de son travail. Des oreilles, il n'en a plus été question. Mais seulement de ce qu'il avait écrit.

Ces jugements évaluateurs sur lui-même qui cherchent à le disculper d'une moindre qualité de travail sont pour moi des métaphores d'au moins deux choses : d'une part qu'il a plus ou moins conscience de l'exigence de l'école (report d'évaluation plutôt mauvaise en CM sur ce qu'il suppose qu'on attend de lui en 6^e), d'autre part qu'il est en plein conflit intérieur entre une image de lui qu'il cherche à rendre valorisante et une autoévaluation négative de ses productions. Il me semble bien pris au piège de l'échelle des valeurs. Il est mauvais (en classe) alors qu'il est bon (de bonté gentille). Cette contradiction l'enferme. C'est un de ceux qui a le plus de savoirs sur le monde, mais qui est le moins structuré. Il n'arrive à rien garder dans son classeur. Au verso d'un cours de géo à moitié griffonné, des notes de techno. Il avait oublié ses cahiers. D'autres choses traînent dans son classeur de français. Mais aucune trace de nos travaux. Il m'explique qu'il a tout dans sa tête... Comment lui faire comprendre que nous avons besoin de garder trace des travaux pour voir un moment donné les évolutions, pour retravailler le texte de la veille ou le continuer. Mes précautions n'ont pas suffi. J'ai remis dans le classeur le travail du jour, il avait disparu le lendemain. Le travail écrit se fait dans l'immédiateté, il n'est pas apprentissage, n'est pas un processus, il ne s'élabore pas dans le temps. Il se réduit à du faire non répertorié, à du faire-réponse à un ordre de faire. Cédric a des difficultés à former ses lettres, à écrire de manière lisible, son graphisme varie d'une ligne à l'autre et se répand sur la page comme l'eau sur la grève. On ne peut pas pour le moment projeter un travail écrit, c'est-à-dire le mettre en projet. Cela demande du temps, une certaine organisation. Cela demande qu'on ne s'efface pas de l'écrit, mais qu'on reste bien sur cette échelle horizontale des performances et des compétences. Avec le sourire, il m'explique : « Je sais pas ce que j'ai avec les feuilles, je les perds tout le temps ! » Problème de temps, problème d'espace ?

En tant que masque, son obésité cache une fougue intérieure qui passe à travers l'énormité des mots et des querelles. Entre lui et Robert, c'est la haine. C'est à qui poignardera l'autre de mots pointus, acérés, aiguisés. Jamais en ma présence. Ils ont ceci de commun qu'ils cherchent à me donner une image positive d'eux. La querelle se vide apparemment par la parole, je joue le rôle de médiateur-conciliateur, mais les gestes prennent le relais : une occasion de jeu, un ballon, un tir raté et voilà Cédric au visage tout écorché et sali. « J'ai pas fait exprès, m'explique Robert, mais comme il a plu le ballon est tout mouillé alors il m'a échappé des mains et j'ai raté mon tir. Mais je suis allé m'excuser à Cédric. Et puis il a accepté mes excuses. » Cédric acquiesce, tout content de trouver l'occasion de montrer une image de lui supérieure à l'autre : lui, il a compris que la querelle, c'était pas bon, que ça avance à rien et que même si on s'entend pas on peut quand même être ensemble à certains moments puisque de toute manière on est bien obligé. Alors à quoi ça sert de se crêper le chignon ! Il est conciliant, le Cédric, mais masochiste. Le bleu est resté un certain temps sur la pommette et il a eu vraiment mal. Quand la principale adjointe est arrivée pour régler l'affaire, Cédric a pris la défense de Robert. Pourquoi l'a-t-il protégé ? Menaces lancées à la va vite à l'arrivée de la directrice ? Peur des représailles ?

M'dame, i m'traite à voix basse : cas de Cédric 2

Cet épisode, je le mets maintenant en relation avec d'autres, d'une autre nature mais qui se répètent et sur lesquels j'ai très peu de prise :

Depuis quelque temps, des élèves rentrent en cours en se plaignant que Cédric les insulte. La première grosse crise entre Cédric et Robert s'était passée sur ce ton. Presqu'inaudible. Cédric, dans le couloir avant de rentrer en cours (pas seulement de français), s'approche de certains élèves apparemment tout calme et leur dit sur le côté de l'oreille des insultes, sur eux-mêmes, sur leur mère, leur frère... Bref, la famille y passe.

Protestation du plaignant qui me prend pour juge et me somme de confirmer qu'il n'a pas le droit. Pas même le temps d'écouter la fin du récit que Cédric lance d'une voix pâteuse et lourde : « C'est même pas vrai ! ». Parfois, en cours (pas en français où il se met la plupart du temps à l'écart, conformément à la charte qui dit qu'on prend la place dont on a besoin pour travailler), il fait pareil. Et quand on tente d'en parler, la même réponse toujours pâteuse et lourde. Scénario répétitif, immobilité. Comment faire évoluer la situation ? Il existe bien des voies ; elles demandent du temps, de la continuité. Ma réponse a été dans des entretiens particuliers que j'ai eus avec lui. Des insultes, je n'ai rien su, je n'ai rien voulu savoir. Mais j'ai considéré le fait comme plutôt singulier. Et j'ai voulu l'écouter. L'ampleur de la tâche est telle qu'elle n'est pas de mon ressort. Je me borne à le mettre en contact avec ceux qui sont habilités à aider les enfants. J'entretiens la relation en demandant des nouvelles, juste pour faire savoir que je suis disponible et disposée à écouter, s'il paraît nécessaire à l'enfant d'avoir à l'école une personne à qui parler pour faire des liens, pour se situer. Là, la parole privée a pour fonction de conforter la place de l'enfant dans le milieu scolaire, de l'accueillir symboliquement dans toutes ses dimensions.

Anissa et la bite de Mohammed

Cet accueil ne s'applique pas seulement aux diverses situations, mais aussi aux mots. Il y a peu, alors que la séance de travail était plutôt réconfortante pour tout le monde – pas de dispute, une mise au travail rapide, un réel plaisir à écrire... – Anissa, comme d'habitude lorsque le travail « marche », m'interpelle bien fort sur un ton provocateur. « M'dame, Mohammed i m'a dit bite ! » Comme je la regardais sans réagir, elle ajoute : « De toute manière il n'a que ça en tête ! » J'avais plutôt envie de rire, mais les têtes se relevaient et Teddy commençait déjà à prendre partie, Wassila à le remettre en place, ça allait dégénérer en dispute. Elle souriait, un peu triomphante, Anissa. C'est Rémi qui a détendu l'atmosphère en rappelant qu'une bite, ça servait à amarrer les bateaux dans les ports... Anissa a réitéré que Mohammed n'avait que ça en tête. Sur le ton de la plaisanterie, je lui ai répondu qu'elle avait le mot dans la bouche, et que je ne savais pas bien ce qu'elle attendait de moi. Je pouvais juste l'aider en rendant le mot bite à Mohammed. Je me suis tournée vers lui et je lui ai rendu son mot

« Bite ! » Voilà. Anissa s'est arrêtée d'écrire mais les autres ont continué, assez amusés de l'événement.

Le même mot vers la fin du mois de septembre avait failli envoyer le crachat de Fatima sur la tête de Robert...

Les mots parfois n'ont pas l'impact qu'on espère d'eux ; mais ils font mouche autrement. Ces incidents de mots viennent compléter mes notes de cours pour travailler avec eux, plus tard, sur le niveau de langue, sur la fonction de la parole. Comparer des résolutions de conflit provoqué par des mots me permet d'évaluer l'évolution des enfants sur des axes différents : comportemental dans leur rapport entre eux (une moins grande réactivité, une réponse plus verbalisée...), et disciplinaire dans leur rapport à la parole. Une telle évaluation est prématurée. Il est nécessaire d'avoir suffisamment de situations pour examiner leurs invariants et leurs variables. Fatima n'est pas Anissa, et Robert n'est pas Mohammed, la relation entre eux donne une tonalité au mot : agressivité entre Fatima et Robert, séduction entre Mohammed et Anissa.

ECRITS AVEC CIRCONSTANCE

Ici – maintenant, là-bas – en un autre temps

En raison de toutes les difficultés que j'ai évoquées, je décide alors de mener un travail d'écriture un peu long sur eux-mêmes. Tous y prendront des choses différentes. Le point de départ de l'écriture, c'est d'amener un objet, celui qu'ils préféreraient quand ils étaient petits, une photo qui leur rappelle ces temps-là, un objet qui assurera la transition entre leur passé familial et leur présent scolaire. Ce n'est pas obligatoire, ce n'est pas une faute de ne rien amener. Les premières réactions ont été très positives et plusieurs ont été enthousiasmés. Ils ont immédiatement réfléchi à l'objet qu'ils pouvaient ramener en racontant des bribes de leur histoire. La plupart des filles jouent le jeu et ont ramené un objet censé évoquer leur petite enfance, la plupart des garçons ne le jouent pas et ont préféré en rester au temps présent.

Pourquoi un objet pour parler de soi ? Et pourquoi un objet de quand on était petit ?

L'objet est un médiateur. Il instaure des liens entre l'univers de la maison (univers familial-familial) et celui de l'école (univers familial-scolaire), espaces de vie où le temps a des dimensions différentes : permanence – discontinuité, mais aussi temps naturel – temps construit ou à construire, temps personnel – temps collectivisé... L'objet est un support pour l'écriture, que le récit le comprenne ou non. Ils peuvent le toucher, le manier, le faire passer de mains en mains, provoquant des récits enchevêtrés, des souvenirs. L'objet incite à parler de soi en s'inscrivant dans une date, dans un temps.

L'objet permet donc de se projeter dans le temps. Projection avec plus ou moins de distance, avec plus ou moins de sincérité. Le récit donnera à voir comment chaque individu prend en charge la demande, s'autorise à se dévoiler, est capable de se projeter, dans quelle perspective temporelle il se situe. Les effets de pudeur jouent un faible rôle dans la parole sur soi. Ce n'est pas parce que les garçons n'ont amené un objet qu'en

référence à leur présent quand ils en ont amené un, que leur parole est pudique, au contraire.

L'objet joue un rôle aussi dans l'entrée de l'école à la maison. Il n'est pas fréquent que l'école demande d'apporter quelque chose d'aussi lié à l'histoire personnelle, et rajoute qu'il est souhaitable de parler avec les parents et l'entourage : avec sa mère ou son père ou sa grand-mère... Cette recherche permet d'évoquer le passé de soi, de faire parler les adultes, de réactiver des souvenirs familiaux, pas forcément heureux du reste, je le sais. Mais cette plongée dans le temps est nécessaire, elle met à distance ce nouveau collégien, d'une certaine manière le promeut au rang de grand, et lui rappelle le chemin parcouru. Elle est une manière de travailler la représentation du temps, de travailler avec lui et sur lui, dans sa dimension concrète et vécue.

Cette plongée est dure parfois, – mais elle peut être aussi heureuse. Certains même évitent de revenir avec quelque chose : honte de montrer son kiki, son nounours, son doudou qu'on utilise encore pour s'endormir à 11, 12 ou 13 ans ; objet trop encombrant d'Amanda, qui a encore sa « couette de quand elle était petite fille », dans laquelle elle s'enroule confortablement pour dormir. Comme elle n'avait rien amené, elle ne pouvait pas écrire. C'est dans l'entretien que j'ai eu avec elle que l'objet s'est imposé à elle, comme un souvenir agréable et permanent.

Quand pas un objet ne reste de son passé d'enfant (manque de place pour conserver des objets que maman trouve encombrants et inutiles, maman rangeante qui fait trop bien le ménage...), on le cache aussi sous des prétextes ; on ne se souvient pas ou on refuse de se souvenir en affirmant n'avoir jamais entendu raconter de souvenir dans la famille. La présence ou l'absence de l'objet vient parler aussi du rapport au temps et de la mémoire des autres personnes de l'entourage. Il donne accès au réseau interrelationnel dans lequel l'enfant est pris, avec lequel il vient à l'école. Parfois, c'est la grand-mère qui a « sauvé [le] kiki le jour où papa a voulu le jeter » (Wassila), heureuse initiative où la dimension symbolique a été préservée par celle qui représente une origine. La grand-mère est devenue une passeuse de temps.

Des manières de détourner la consigne : et si c'était justement ça l'intérêt ? La casquette de Robert

Robert, à l'annonce du projet ne semblait pas très enchanté par « ces trucs de gosses ». En écoutant les autres, il a eu envie, lui aussi, de raconter son bout de vie de quand il était petit. Il est sorti de la classe en disant qu'il ramènerait son doudou, qu'il allait voir avec sa mère pour le retrouver.

Il est arrivé avec une casquette noire américaine, prêt à l'enlever comme les autres prof le lui avaient demandé. Je lui ai laissé le choix de la politesse des adultes ou du plaisir d'étréner son cadeau tout neuf (c'était la première fois que je le voyais avec un couvre-chef, et de toute évidence pas de saison). Alors, il m'explique que c'est son meilleur copain qui la lui a offerte la veille, et qu'il y tient beaucoup en raison de l'histoire de son copain. C'est cela qu'il a décidé de raconter. Histoire d'une amitié donc. Histoire d'un autre que soi, fenêtre ouverte sur un autre temps.

Lorsque j'ai proposé de ramasser les feuilles ou les cahiers pour taper leur texte, il a été réticent, avait envie de le faire lire à son copain et à sa mère. Il a rajouté que s'il avait su, il n'aurait pas écrit tout cela, qu'il aurait en quelque sorte censuré. L'écrit m'étant destiné sur le mode d'une relation duelle intime (sphère privée de la parole qui me dit, me montre dans ma vérité), il s'était laissé aller sans réserve. Avec confiance. Au moment de faire un objet socialisable de son texte, il réinstaure des enjeux de valeur et exprime son vœu de remanier le texte pour lui rendre un caractère public selon ses propres critères. Je l'ai rassuré en précisant que je tapais dans un premier temps leur texte pour eux seuls (pour faciliter réécriture, suite, ramification dans le récit, relance...), que dans un deuxième temps on déciderait ensemble de ce qu'on pourrait faire, notamment se lire. Il m'a laissé son cahier, rassuré, prêt à attendre le texte tapé.

Anissa, créatrice de passé

Toute fière d'avoir apporté une belle peluche verte aux bouts de queue et de pattes noirs, à la fourrure blanche à l'intérieur des oreilles, elle avait déjà construit des bouts de son histoire. Dès l'annonce du projet elle avait demandé si elle pouvait se décrire physiquement. Elle a commencé par cela.

A la présentation de l'âne vert qu'elle a accompagné de commentaire sur son histoire, les autres ont réagi en dévoilant ce qui était pour eux une supercherie. L'âne vient de sortir sur le marché et j'ai cru comprendre que c'est un objet bien commercial de merchandising. Anissa n'en a pas paru troublée, je n'ai pas paru prêter attention à la dénonciation. J'ai rassuré Anissa dans son choix : elle avait amené un objet, récent, qui représentait quelque chose. « C'est mon père qui vient de me l'offrir.

– Et t'aurais aimé l'avoir quand t'étais petite ?

– oui. »

Le texte produit est assez conventionnel et présente une somme de stéréotypes sur la relation à un objet transitionnel des petits (4-5 ans). Le texte s'arrête après l'évocation de caresse et de douceur, au moment de la bite de Mohammed !

Petit entretien au moment de rendre le cahier : alors apparaît le vrai récit du cadeau du père à la naissance : une chaîne en or avec une médaille musulmane et la main de Fatma. La sonnerie retentit, Anissa s'enfuit.

Quand ils écrivent, je laisse les élèves seuls autant qu'ils ont besoin, mais je suis toujours disponible pour intervenir à leur demande¹¹. Je procède à des entretiens déterminés par ce qu'ils ont fait ou pas fait, par là où ils en sont par rapport à leur projet. Je ne fais jamais à leur place. Je ne donne jamais d'idée extérieure à leur écrit. Autant que possible, j'enregistre ces entretiens pour me fabriquer des outils de travail.

En proposant un projet d'écriture individualisé sur le récit de vie où les élèves peuvent se raconter, et raconter leur rapport au temps, s'imaginer, se projeter et pas

11. Ces séances d'écriture sont assez inspirées de certains ateliers d'écriture ; voir Claire Boniface, *Les ateliers d'écriture*, Retz pédagogie, 1992. Pour une approche plus didactique, mieux structurée sur les apprentissages scolaires et qui donne des pistes également sur le « cadrage » : Y. Reuter, *Enseigner et apprendre à écrire*, ESF, 1996.

forcément comme je le propose, je mets en espace commun dans la classe ces différences-là comme constitutives de l'identité de chacun. J'aimerais que cette écriture débouche sur des récits de naissance, à partir d'entretiens, préparés en classe, avec la mère, le père quand c'est possible, les grand-parents, des oncles... Avec le réseau familial de ceux qui comptent pour eux. Les inscrire dans ce temps-là de leur naissance, à un moment donné de la vie familiale me semble créer des conditions favorables pour prendre la parole sur soi, sur son identité, s'appropriier des moments de vie, les confronter à ceux des autres, mieux comprendre l'altérité.

Les préoccupations que j'ai soulevées sont de l'ordre des éléments existentiels, temps et lieu, espace/temps, qui ancrent dans le réel tout individu. Les modalités au temps et à l'espace entraînent dès lors le problème de la sociabilité puisque nous ne sommes ni totalement schizophrènes, ni des robinsons. En construisant ce rapport au temps et à l'espace chez les élèves, on les aide à conforter leur sentiment d'existence en tant que sujet pensant et agissant, légitimement....

Le temps : je suis un individu né dans une famille, à un moment donné de son histoire (ma date de naissance – le désir présidant à ma naissance, c'est une autre histoire – néanmoins j'existe) ; expliciter ce temps, pouvoir calculer mon temps, raconter les événements qui constituent ce qui est mon histoire singulière, c'est aussi investir un point de vue singulier, me saisir de mon identité. Je n'ai pas rencontré d'enfants qui soient totalement tus par leur entourage. La parole existe et c'est cette parole là qui m'intéresse, qu'elle soit rapportée dans sa crudité, dans le mensonge des regrets, des fantasmes, des pulsions, des intentions, des sentiments, des sensations... Parole riche à guider. Il me faut rester vigilante aux mots, aux gestes, au silence révélateurs. Avoir avec moi, une solide éthique faite de mon histoire personnelle, de mon « itinéraire » pour éviter que des déchirures ne se rouvrent, ne soient revécues. Je propose d'écrire dans un cadre de l'éducation nationale, je ne fais pas du psychodrame. Mes manières de « cadrer » tentent d'établir en acte cette éthique : accepter que l'enfant dise ce qu'il veut bien dire, ne pas forcer ni obliger, aider à trouver des détours, accepter le faux...

Annexe 1

La charte de la classe : la voici telle qu'elle a été établie ; le texte d'introduction était destiné aux collègues de la classe.

Classe de 6^e5

En heure de vie scolaire, nous avons travaillé sur le cadre de travail. Les élèves ont réfléchi à : « De quoi j'ai besoin, moi, élève de 6^e5, pour travailler en classe ? Qu'est-ce que j'attends de mes cours ? »

Nous avons ainsi établi la liste des besoins et des attentes, et de là nous avons posé des règles de fonctionnement dans la classe. Comme tous ont été d'accord et les ont adoptées, leurs débordements peuvent être recadrés par rapport à elles.

NOS ATTENTES :

- a1) Nous attendons de **savoir ce que nous deviendrons l'année prochaine**. Nous savons que ça dépend de la qualité de notre travail et de notre comportement.
- a2) Nous attendons d'**apprendre**.
- a3) Nous voulons **avoir de bonnes notes et nous voulons faire ce qu'il faut pour**.
- a4) Nous attendons de **savoir plus de choses qu'en CM2** : et nous souhaitons faire de temps en temps des **bilans** de nos connaissances.
- a5) Nous voulons aussi apprendre à nous concentrer.
- a6) Nous souhaitons **que ça se passe bien avec nos professeurs** ; nous ne voulons pas être insolents ou désagréables avec eux, et nous voulons qu'en retour ils nous respectent.

NOS BESOINS :

- b1) Pour travailler, nous avons besoin de notre **matériel**.
- b2) Nous avons besoin de **place** sur la table.
- b3) Nous avons besoin de travailler dans le **calme**.
- b4) Nous avons donc besoin que **chacun évite de faire du bruit** :
 - pas de rires gênants et qui dérangent la classe ;
 - pas de cris ;
 - éviter de bavarder avec son voisin ; et quand on travaille en groupe, s'efforcer de murmurer ;
 - ne pas interpellé un autre élève de la classe ;
 - éviter les bruits de chaise.

- b5) Nous avons besoin d'avoir des **moments de réflexion** pour mieux comprendre pendant les cours.
- b6) Nous avons besoin pour bien travailler d'avoir une **attitude favorable au travail** : pas de bouderie, pas d'agressivité.
- b7) Nous avons besoin de **respecter les autres** pour qu'ils travaillent correctement et en retour d'**être respectés** :
- ne pas parler n'importe comment et ne pas prendre la parole sans l'avoir demandée ;
 - ne pas toucher aux affaires des autres sans le leur avoir demandé ;
 - demander gentiment quelque chose aux autres ;
 - pas d'insulte, aucune insulte ni sur nous, ni sur notre mère, ni sur nos frères et soeurs, ni sur personne.
- b8) Nous avons besoin d'**écouter en cours**.

LES RÈGLES :

- R1) Pour travailler, nous avons besoin de notre **matériel**.
- R2) Nous avons besoin de travailler dans le **calme**.
- R3) Nous avons donc besoin que **chacun évite de faire du bruit** :
- pas de rires gênants et qui dérangent la classe ;
 - pas de cris ;
 - éviter de bavarder avec son voisin ; et quand on travaille en groupe, s'efforcer de murmurer ;
 - ne pas interpeller un autre élève de la classe ;
 - éviter les bruits de chaise.
- R4) Nous avons besoin pour bien travailler d'avoir une **attitude favorable au travail** : pas de bouderie, pas d'agressivité.
- R5) Nous avons besoin de **respecter les autres** pour qu'ils travaillent correctement et en retour d'**être respectés** :
- ne pas parler n'importe comment et ne pas prendre la parole sans l'avoir demandée ;
 - ne pas toucher aux affaires des autres sans le leur avoir demandé ;
 - demander gentiment quelque chose aux autres ;
 - pas d'insulte, aucune insulte ni sur nous, ni sur notre mère, ni sur nos frères et soeurs, ni sur personne.
- R6) Nous avons besoin d'**écouter en cours**.

Annexe 2*Les textes de Robert et d'Anissa*

Robert

Ma casquette

C'est mon meilleur ami qui me l'a donnée le 9/11 à seize heures. Il fait de la motocross. Sur ma casquette, il y a une moto et au-dessus, il est marqué « Bossaert à Lille ». Je la mettrai tout le temps, qu'il pleuve ou qu'il neige ou qu'il fasse du vent. Mon copain, je le connais depuis mes neuf ans et je crois qu'il restera le meilleur copain de toute ma vie.

Il a eu un accident. Il est resté longtemps dans le coma. Quand son père m'a dit ça, j'ai pleuré plusieurs jours. Il a été plusieurs jours dans un centre puis à cause de ça, il n'est pas passé au collège. Maintenant il est à l'école Descartes-Montesquieu. Je l'ai rencontré dans la rue quand il venait voir sa grand-mère. Le meilleur moment que j'ai passé avec lui, c'est quand on est allés sur le circuit de Lezennes. Son père faisait de la moto ; il m'a pris dessus et on s'est bien amusé. Depuis qu'il a eu son accident, il a arrêté mais il veut faire du cart. Son père a dit qu'il en ferait quand ça irait mieux. Là, ça va mieux, il va bientôt en faire.

Anissa

Mon âne à moi

Je m'appelle Anissa Chamari. J'ai douze ans. J'ai les yeux marron, j'ai les cheveux noirs. Mon objet préféré, c'est mon âne depuis trois ans que je l'ai car c'est mon père qui me l'a offert à Noël car à chaque fois je dors avec lui. Il me tient chaud, il me protège de mes cauchemars et à chaque fois il est dans mon rêve ou dans mes cauchemars. Il me protège de tout. Je ne dors avec lui que le soir dans mon lit. Si quelqu'un me le prend comme me le confisque, je ne dors pas sans lui s'il n'est pas là. Et chaque fois que je le caresse, je m'endors tout de suite car il est doux. Il a trois couleurs différentes : vert, noir, blanc.