

QUELQUES DISPOSITIFS (PRINCIPES) POUR CRÉER UN ESPACE D'ENSEIGNEMENT

Francine DARRAS
I.U.F.M. de Lille, AIS

Marie-Pierre VANSEVEREN
Collège Fresnes-sur-Escaut

La réunion à heures fixes, pour des durées fixes, dans un espace contraint d'une soixantaine de mètres carrés, d'un professeur et de 27 élèves ne peut qu'être source de tensions : tensions d'intérêts conflictuels entre ces 28 personnes, tensions inhérentes à toute situation où se joue le duo de l'apprendre et de l'enseigner, tensions avec l'avant (ou l'après) du vécu ou du perçu de ces individus dont la rencontre (fortuite) forme ce que l'on désigne communément par le mot « classe ». Toutes ces tensions génèrent cette lassitude si ordinairement repérable dans toute salle des professeurs d'un quelconque collège où l'acte d'enseigner ne peut jamais être posé comme allant de soi, où au contraire, à chaque instant, sont à installer/inventer des dispositifs pour pouvoir (un peu) enseigner. Dans l'idée que les élèves pourront ainsi peut-être apprendre (un peu).

Cela dit, il est sûr que ces dispositifs (trucs ou techniques ou organisations) sont avant tout la mise en actes de choix philosophiques, à la fois didactiques et pédagogiques. Enumérer et décrire ici ces différents dispositifs revient en fait à énoncer ces choix, révélateurs d'une certaine conception de ce métier que l'on appelle « professeur de français ». Pour créer l'effet de réel nécessaire à une lecture professionnelle, on dira que l'on est avec une classe de 5^e de collège. Voici quelques-uns de ces principes.

UNE CLASSE, C'EST D'ABORD DES ÉLÈVES ASSIS

Il est donc bien paradoxal de laisser faire les choses, au hasard. De laisser les élèves s'installer, comme ils l'entendent, dans les premières minutes du premier cours de la

rentrée des classes. De tacitement entériner cette disposition jusqu'à ce que se révèlent, vite d'ailleurs, certaines zones topologiques où le « hasard » aurait mal fait les choses, pour que le professeur impose alors une nouvelle disposition et prenne le risque d'aller au conflit. Laisser faire les choses, c'est en effet tacitement accepter que les plus rapides, que ceux qui ont les coudes les plus pointus s'assoient là où ils le souhaitent, imposant ainsi leur loi aux autres ; c'est aussi tacitement accepter que Laetitia (elle est nouvelle dans le collège), ou Priscilla (elle a de grosses fesses et porte un manteau marron venu droit des Emmaüs) se retrouve seule à sa table – il y a 27 élèves.

Alors dans ces premières minutes, le choix est fait de les disposer. Pour qu'ensuite, ils puissent se disposer, en toute connaissance de cause. Est posée la règle que pendant ces quinze premiers jours, ils s'installeront selon les aléas de l'ordre alphabétique pour que l'on apprenne tous à se connaître ; qu'après cette échéance, il y aura un temps (on prend déjà date) où ils se placeront en argumentant leur choix, en négociant, en concédant, en s'engageant à... Temps de parole et de prise de décision qui se joue entre eux, entre eux et le professeur. Pendant que le professeur explique cette règle de fonctionnement en ce premier jour, ils sont là debout groupés au fond de la classe. Puis le professeur de les appeler un par un, par ordre alphabétique, attendant que le premier soit assis pour appeler le suivant, priant je ne sais qui (Dieu peut-être) pour que celui là-bas qui est décidément bien petit (à vue de nez, il mesure juste un mètre) n'ait pas son nom qui commence par un /w/ ou un /z/.

Dit autrement, la salle de classe est d'abord un lieu où des individus ont à s'installer (pour travailler, pour apprendre – c'est du moins la fonction légitime de ce lieu) ; que la place de chacun soit le résultat d'une négociation collective est un principe qui peut faciliter la mise au travail du groupe classe, des groupes dans la classe, des individus dont le regroupement s'appelle, dans l'institution scolaire, une classe. Pour un enjeu de cette taille, le libéralisme risque de conduire à l'imposition arbitraire de l'autorité de quelques individus – le professeur ou certains élèves, selon les classes, selon les moments. Mieux vaut poser explication des règles et principes de négociations. Mieux vaut poser la règle que l'imposer. D'autre part, la didactique peut accessoirement y gagner : ce temps de négociation peut-être (secondairement) une intéressante situation d'argumentation orale.

UN ÉLÈVE, C'EST D'ABORD UNE PERSONNE

Son professeur aussi d'ailleurs. Cette évidence est si évidente que l'acte d'enseigner tend souvent à l'oublier. Son rappel conduit le professeur à s'intéresser à « eux » sur des registres différents de celui de « sujets cognitifs ». A s'intéresser, ou plutôt à manifester son intérêt, pour leurs histoires : il s'agit en effet d'une posture qui vaut plus pour sa portée symbolique que pour la réalité de la signification du sens qui s'échange à ce moment-là. Tout cela dans les entre-deux, mine de rien, mais en cherchant l'authenticité de sa parole : s'intéresser au rhume de Jonathan qui vraiment tousse beaucoup depuis une semaine (*ça doit l'empêcher de dormir, non ?*), aux baskets neuves de Rachid (*il les a eues où ? à Décathlon ? à Continent ?*), à la coupe de cheveux

de Sébastien (*il met du gel ?*), à la maman de Stéphanie qui est à l'hôpital (*elle a eu le droit d'aller la voir dimanche ?*). Par exemple en montant l'escalier, à l'inter-classe, en allant les chercher dans la cour. Accepter qu'eux aussi s'intéressent à cette personne qui est leur professeur : *Vous avez de la teinture sur vos cheveux, Madame ? Vous mesurez combien ? Regardez, je suis plus grand que vous ! Vous avez pas de mari ? Madame, c'est des quoi vos baskets ?*

Ces échanges conversationnels de la vraie vie de tous les jours ont comme fonction de se rappeler aux uns et aux autres que l'on est des personnes, de se caler sur cette connivence pour pouvoir prendre les rôles (un peu moins difficilement peut-être) de professeur et d'élève. A préciser tout de même que dans ces instants, on ne se dit pas ce qu'on est ; l'institution scolaire n'en est pas le lieu. On dit seulement que l'on est. Et quelques paroles, quelques gestes, peuvent y suffire.

UN ÉLÈVE DOIT D'ABORD APPRENDRE A ÊTRE UN ÉLÈVE

L'élève n'est élève que dans l'espace de ce lieu « classe ». Hors ce lieu, il est enfant, adolescent, pré-adolescent : défini et se définissant dans des liens de parenté, de voisinage, de fratrie, d'amitiés et d'inimitiés ; dans un réseau privé de socialisation donc. Sonnerie de 7 h 55, il est élève, élève en mathématiques. Inter-classe. Sonnerie de 8 h 55, il est élève, élève de français. Changements à vue, changements de rôles. Sommé de se conduire en sujet épistémique face aux savoirs des différents contenus disciplinaires dont les professeurs, dans la diversité de leur personne et de leur engagement professionnel sont les ambassadeurs. Tout en étant adolescent parmi des adolescents. Plutôt que de rêver au maître dont la poly (bi, tri)-valence recomposerait une cohérence fondée sur l'unicité de sa personne, le parti-pris est plutôt d'accompagner les élèves dans cet ajustement de leurs conduites, en instituant des lieux, des moments de passage, entre ces différents « états » qui rythment une journée de l'adolescent-élève. Moments de passage qui permettent également à l'enseignant, de français en l'occurrence, d'y inscrire les marques de son identité professionnelle.

Ainsi chaque début de cours commence, rituellement, par quelques minutes où le professeur offre sa voix pour donner à entendre le texte d'une histoire. Le choix de la première histoire de l'année est bien sûr de son initiative. Puis les élèves lui « conseillent » des livres à lire, aux autres, à voix haute, chaque jour : planning, nom de l'élève-porteur-garant du livre en cours de lecture, sont chaque semaine institués. Etonnement (purement magistral) : l'élève-porteur-garant du livre est-il absent ce matin-là ? Kevin l'a dans son sac. Comme par miracle. Via les réseaux de voisinage. L'entrée en classe se fait-elle, ce jour-là, dans une agitation et un bruit, plus intenses que l'agitation et le bruit si ordinaires à qui connaît les inter-classes et les retours de récréation en collège ? On entend des *chut ! Mais tais-toi. Arrête ! Madame, elle va pas lire.*

Le livre, une fois écoulé le temps de cette lecture publique, est aussitôt refermé en silence, renvoyé aux rayonnages du CDI. Peu importe qu'il soit achevé. Pour enchaîner sans transition donc, sur le « cours », à proprement parler. Dans cet entre-deux, les

élèves se sont – en douce – retrouvés dans la posture d’élèves en cours de français, et toujours en douce, a circulé dans l’espace de la classe, l’univers d’une fiction. Tous les élèves ne seront pas « conseillers », mais tous sont invités à partager cette connivence. Qu’en effet ils partagent ; même Cindy dont on dit qu’elle a tant de peine à fixer un tant soit peu son attention.

Il est des titres qui sont des valeurs sûres, chaque année conseillés, dont chaque année la lecture crée quelques instants d’émotion collective où se construit l’identité du groupe-classe, par delà la diversité des individualités qui le constituent. C’est par exemple *La sorcière de la rue Mouffetard* de P. Gripari (Gallimard, Folio Junior). Invariablement en tête du hit-parade. Suivi par *Les sorcières* sont NRV de Y. Rivais (Ecole des Loisirs, Neuf en poche), *Le bal des sorcières* d’A. Surget (Rageot, Cascade). Les histoires de sorcières aident à jouer à se faire peur tous ensemble... Et puis, il y a tous les R. Dahl, et en particulier *Un amour de tortue* (Gallimard, Folio Cadet Bleu), ou encore *Le professeur a disparu* d’Arrou-Vignod (Gallimard, Folio Junior), ou encore *Alexandre le Dinosaur* de T. Seidler (Gallimard, Lecture Junior). Dans tous les cas, des histoires qui, le temps de leur lecture, deviennent créatrices d’univers, pour les 28 personnes (les élèves et le professeur) de ce groupe-classe ; paradoxalement, c’est la distance entre ces univers fictifs et le monde bien réel du groupe-classe et de ses vicissitudes qui sert de passerelle pour entrer dans les rôles que supposent les actes d’enseigner et d’apprendre.

Offrir aux élèves et à soi-même ces parenthèses faites de fiction n’est pas le seul dispositif possible pour créer le nécessaire espace de transition entre l’avant et le maintenant. Des techniques de relaxation, des mouvements de gymnastique chinoise, l’écoute de musique, la découverte d’histoires sur l’histoire de la discipline que l’on a à enseigner... sont autant de biais qui peuvent permettre de « suspendre » le début du cours pour mieux l’installer ensuite.

UN ÉLÈVE DOIT SANS CESSÉ ÊTRE ÉTAYÉ PENDANT L’HEURE DE COURS

Dit autrement, dans ces cinquante-cinq minutes qui constituent une heure au collège, le professeur passe autant de temps à rappeler aux élèves qu’ils sont là assis pour apprendre, qu’à les aider à apprendre effectivement. Ces moments de rappel, plus ou moins conflictuels, sont générateurs d’une grande partie de cette lassitude si spécifique du métier. L’usage du rétroprojecteur facilite ces rappels : le document de travail s’affiche dans la lumière de l’écran comme l’objet commun d’un travail collectif ; il conduit les regards en un même lieu. Contrairement au document en papier qui même s’il est identique pour tous, renvoie chacun à la solitude de ce face-à-face, et donc à une probabilité plus grande d’errements individuels. Grâce à la rétroprojection, le professeur d’un simple geste peut désigner sur le document – pour tous et en particulier pour Céline qui donne tous les signes de l’égarement – le lieu précis de l’analyse en cours. Sans avoir à user de métalangage (en disant par exemple – avec agacement – que l’on en est à la 5^e ligne du 2^e paragraphe) ; sans avoir à se déplacer pour pointer le document posé sur la table de Céline.

Outil qui aide donc à signifier aux élèves les changements de posture liés aux différentes modalités de travail mises en place : outil emblématique du travail collectif, qui facilite la rupture avec les temps de travail individuel ou de travail de groupes, qui le précèdent ou le suivent. Outil qui permet également de corriger-évaluer-analyser-améliorer des productions individuelles ou de groupes, dès que réalisées. Qui permet, donc, de manière très économique pour le professeur, d'enseigner avec ce que font, écrivent les élèves, de donner à voir instantanément les transformations opérées sur les textes. Sans avoir à reconstruire plus ou moins difficilement par l'évocation les enjeux et modalités du travail réalisé la veille ou la semaine dernière – dans le cas d'une exploitation en différé des travaux des élèves. Et par miracle, les élèves qui ont en charge la réalisation de la tâche demandée sur rhodoïd, soignent leur graphie, voire font moins de fautes d'orthographe. Ou du moins, s'inquiètent, ou font mine de s'inquiéter de l'orthographe de tel ou tel mot, de la correction de telle ou telle phrase. Pour ne pas « se taper la honte ».

Sans compter que l'utilisation du rétroprojecteur n'interdit pas au professeur de continuer à regarder ses élèves : la manipulation des documents, pour lire/écrire, se fait face à la classe. Contrairement à l'utilisation du tableau.

UN ÉLÈVE DOIT POUVOIR BOUGER PENDANT UNE HEURE DE COURS

L'enjeu est ici de donner quelque chose à faire à tous ceux qui ont tant de mal à accepter l'attitude de l'élève-calme-et-assis, c'est-à-dire la posture de cette quasi-espèce de boudha pur esprit, libéré des contingences – qui est l'archétype des rêves plus ou moins explicites de tout enseignant (y compris bien sûr des rédactrices de cet article). Difficile, voire impossible, de rester assis pendant 6 heures (plus si est ajouté le temps des devoirs à la maison : on posera à cet égard que si le cahier – carnet, agenda – de textes est l'emblème du collégien, c'est bien qu'est posée comme évidente la nécessité de s'asseoir à la maison pour apprendre ses leçons et faire ses devoirs). L'école apprend en premier aux élèves qu'apprendre, c'est rester immobile¹.

Alors pour les aider à rester immobiles afin qu'ils puissent (peut-être, un peu) apprendre, offrons-leur de bouger : pour baisser/relever l'écran en fonction de l'utilisation ou non de la rétroprojection, pour allumer/éteindre la lumière, pour brancher/débrancher le rétroprojecteur, pour le dépoussiérer/régler, pour nettoyer les rhodoïds, pour consulter un dictionnaire dans l'armoire au fond de la classe, pour rapporter/chercher au CDI le livre qui a été « conseillé » au professeur pour lecture publique, pour dans les groupes signifier telle ou telle consigne, rappeler l'échéance, pour faire l'appel et renseigner le registre des absences, pour distribuer livres et dictionnaires stockés au fond de la classe ou dans une autre salle, pour bien évidemment effacer le tableau.

1. D'ailleurs, l'enseignant, lui dont l'exercice du métier nécessite le mouvement, l'oublie facilement. Il suffit d'une journée de stage pour que se rappellent à lui les difficiles (douloureuses) contraintes de cet immobilisme forcé.

Autant de micro-tâches à institutionnaliser : pour les élèves qui en sont les responsables, elles sont certes autant d'autorisations à bouger pendant l'heure de cours, mais elles sont aussi surtout autant d'indicateurs qu'il y a bien quelque chose à faire pendant l'heure : ces tâches, pour celui qui les fait, sont des signes de son appartenance au groupe-classe. Elles peuvent ainsi, peut-être par ces rappels qui se font en douceur, les enrôler, sans crier gare, pendant quelques instants dans la posture de l'élève-qui-apprend, puisque pour nos élèves, apprendre, c'est avant tout faire quelque chose (de visible, qui laisse des traces, voire qui se justifie par son utilité reconnue).

CONCLUSION

Tout cela ne vaut que si la classe est constituée selon un principe délibéré d'hétérogénéité : hétérogénéité des compétences, des comportements, des degrés d'autonomie, des degrés de socialisation. Il s'avère en effet impossible de trouver un quelconque espace pour enseigner dans certaines classes dont le principe de regroupement est de mettre ensemble des élèves qui ont comme seule caractéristique commune le fait de gêner l'institution scolaire en la mettant en échec. Même construites autour de projets pédagogiques, ces classes sont à plus ou moins longues échéances un haut lieu d'usure professionnelle.

Affirmer ce principe d'hétérogénéité paraît tout particulièrement vrai dans l'univers du collège : l'élève s'y construit en tant qu'adolescent, qui comme tout adolescent, pose ses marques identitaires par rapport au groupe qu'il revendique en tant que groupe d'appartenance. Difficile de prendre la posture-de-l'élève-prêt-à-apprendre dans un groupe dont l'image dans l'institution du collège est celle d'un groupe ne voulant/pouvant pas apprendre.

D'autant que contrairement au lieu commun qui énonce que les « bons-élèves » perdraient leur temps dans une classe hétérogène, une étude récente² démontre que le principe du groupement hétérogène conduit à « l'élévation des acquis moyens d'une génération » et qu'il « permet de faire progresser les élèves les plus faibles en n'affectant que très marginalement les élèves les plus brillants ». Au-delà de sa dimension pédagogique, l'enjeu est bien de nature éminemment sociale et politique.

Aux côtés de cette étude, il peut également être judicieux de citer ici pour conclure P. Meirieu : « ... dans tous les cas de figure, la réflexion avec les élèves sur leurs apprentissages et les méthodes qui réussissent avec chacun d'entre eux, ne peut que faire apparaître leur hétérogénéité. L'homogénéité est toujours un leurre... Même aux moments les plus forts où le maître subjugué ses élèves par sa seule parole, il n'y en a pas deux qui entendent la même chose. Cette hétérogénéité peut inquiéter... mais elle est une formidable richesse pour l'organisation de situations pédagogiques différenciées. Et la course à l'homogénéité des classes – perçue comme la condition de l'efficacité de l'enseignement – ne prive pas seulement le maître de ressources

2. de Marie Duru-Bellat et Alain Mingat sur *la gestion de l'hétérogénéité des publics d'élèves au collège*, présenté par un article paru dans *Libération* le 22.10.97 ; la citation ici faite est empruntée à cet article.

précieuses (l'échange, le monitorat, etc.), elle trahit surtout la vocation de l'école républicaine. Elle transforme les classes en groupes de connivence où règne la complicité sociale et culturelle, qui s'éloignent les uns des autres jusqu'à ne plus pouvoir se parler. Elle menace le lien social lui-même. Elle satisfait peut-être les « consommateurs d'école » mais elle ne peut que soulever l'indignation et mobiliser contre elle tous ceux qui croient encore que l'école a aussi pour fonction d'apprendre aux hommes à vivre ensemble, à pouvoir se parler et se comprendre, en dépit et à cause de leurs différences »³.

Le choix d'un dispositif (ou d'un autre) dans l'univers de l'Ecole n'est jamais neutre : il est le révélateur de la nature des choix de société de son (ou ses) concepteur(s).

3. Meirieu P. (1997), « Faut-il supprimer le cours magistral ? », *Cahiers Pédagogiques* n° 356, sept. 1997, p. 11.