

## **DES DISPOSITIFS INTROUVABLES POUR D'IMPOSSIBLES GESTIONS**

Séverine SUFFYS  
Collège Henri Matisse, Lille

Autour du terme même de dispositif de nombreux points d'interrogation s'entrecroisent. Les miens n'auront de sens que si le lecteur y trouve une sorte de caisse de résonance à ses propres interrogations. Ce qui va se dire ici se voudrait une réflexion partagée sur la difficulté à gérer une classe et à élaborer des cadres de travail, ainsi que l'ouverture d'une perspective un peu vertigineuse sur ce qui peut aller, parfois, jusqu'à la non-maîtrise complète. Cela pourrait ressembler à une expérience de la remise en cause de l'expérience même ; une expérience de ces moments où l'enseignement de la discipline, ici le français, se heurte à des obstacles tels que les dispositifs capables de les surmonter sont encore à inventer. Cela pourrait vouloir dire aussi, peut-être, que la capacité ou l'incapacité à « disposer » des élèves et des savoirs ensemble ne dépend pas seulement d'une personne, d'une compétence particulière ou de l'absence de la dite compétence, mais qu'il y a lieu de confronter des récits et des réflexions, pour comprendre quelles formes l'enseignement du français peut prendre dans certaines classes, avec certains élèves, pour pouvoir en mesurer le prix et explorer quelques voies d'accès.

Entre l'enseignant inexpérimenté et celui qui, avec l'âge, s'est construit (lui semble-t-il) une expérience, le chemin n'est ni tout droit ni tout tracé. Et s'il passe nécessairement par des savoir-faire qui se construisent au gré des situations rencontrées, l'idée qu'il puisse y avoir des acquis dans ce domaine – comme d'ailleurs dans celui des connaissances – me semble devoir rester du côté des principes sans vraiment parvenir du côté des réalités. Ce qui m'apparaît de plus en plus c'est que l'expérience, cet ensemble d'attitudes ou d'habitudes qui se combinent pour faire face à des situations inattendues et les rendre plus attendues, se trouve remise en cause très souvent, tant le fait même d'enseigner rencontre de particularités et de particularismes. De la même

façon, quand je mets en place des dispositifs dans ma classe, ce que je perçois de mieux en mieux, en même temps que l'intérêt de leur fonctionnement, c'est leur fragilité et leur dépendance par rapport à une foule d'autres micro-éléments qu'il reste à dénombrer et à identifier. Qu'il s'agisse de gérer localement, à l'image de la gestion des établissements (un peu au coup par coup), des dispositifs d'aide, de soutien ou de renforcement pour les élèves en difficulté, ou qu'il soit question de « fabriquer l'excellence », les principes qui ont maintenu l'école républicaine et une certaine idée de l'école sont souvent réinterrogés sur leur capacité à apporter des réponses à toutes les situations problématiques que peut rencontrer l'enseignant au cours de sa carrière. Certains parlent de « nouveau métier », de nouvelles situations d'enseignement. Cette nouveauté ne s'évalue pas en termes de comparatif, plus ou moins. Ni meilleure, ni pire, mais sans doute résolument autre, la réalité du terrain se complexifie en suivant les sinuosités des crises sociales, économiques ou psychologiques que traversent les individus. Il semble alors intéressant d'aller voir du côté des sociologues qui travaillent sur la notion de changement ou de « métamorphose de la question sociale »<sup>1</sup>. Non pas pour rejeter, comme on a trop tendance à le faire, la faute sur la société et pour se dire que tous les problèmes venant de là, la didactique et la pédagogie ne sont d'aucun recours. Mais plutôt pour tenter de comprendre, à la lumière de l'éclairage sociologique, ce qui peut se passer et se jouer à l'intérieur d'une classe – qu'elle soit « bonne » ou « mauvaise », « tenue », « bien tenue » ou impossible à tenir, « hétérogène » ou « homogène » – et comment les savoirs peuvent y circuler, sans se fourvoyer entre les obstacles cognitifs, les handicaps socio-culturels, ou plus prosaïquement, les refus obstinés, les insultes et les crachats.

Pour expliquer cette recherche d'autres points de vue, apparemment extérieurs à la classe et aux dispositifs, il convient de partir d'une situation réelle, singulière jusqu'aux limites de l'absurde. J'ai expérimenté, durant l'année 96-97, avec un groupe d'élèves de troisième d'insertion, les limites de l'ingérable et du non-savoir-faire. J'ai eu alors soudain l'impression que tout ce que je pouvais mettre en place, non seulement, ne tenait pas debout, mais même, se retournait contre moi. Ma présence – celle d'un certain adulte, avec certaines exigences – était insupportable à ces jeunes. Le dispositif didactique de l'« exercice »<sup>2</sup>, que j'avais pu construire patiemment au cours des années précédentes et qui les forçait souvent à aller au-delà de leur refus de comprendre, ne fonctionnait plus, passé l'effet de surprise que suscitait, pendant quelques secondes, le temps d'un regard, la présence d'objets nouveaux dans la classe, rétroprojecteur, télévision, photos disposées sur une table, ou autre... Impossible de mettre « pause », ou de crier « pouce ! ». La parole qui zappait dans toutes les directions, les plus folles, ne se posait nulle part, détruisant tout sur son passage. J'étais devenue, au milieu de ces adolescents, un meuble de ce dispositif qu'est la classe d'un collège, ni plus ni moins qu'une table ou une chaise dont on peut parler à la troisième personne et devant laquelle on peut tout dire, puisque sa présence, fondamentalement insignifiante, n'est pas

1. Nous empruntons cette expression à Robert Castel et au titre de son livre, *Les métamorphoses de la question sociale, une chronique du salariat*, Paris, Fayard, L'espace du politique, 1995.

2. Voir le n° 24 de *Recherches*, « Fabriquer des exercices », dans lequel on peut trouver le principe et les variables possibles de ce type d'exercice.

dangereuse. Tout au plus, cette présence était-elle, parmi d'autres, un élément du décor, représentatif de cette école qu'ils détestent tous en la squattant comme un des rares lieux encore capables de les protéger de la vie extérieure et des rapports de pouvoir violents exercés, ailleurs, par d'autres adultes. Cette expérience de l'impossible, loin d'être totalement négative, aura au moins représenté l'avantage de m'obliger à repenser la notion de maîtrise : celle qui se décline en maîtrise d'une classe, maîtrise de la langue ou du lire-écrire, maîtrise de soi, etc.

Désormais, à propos de cette notion, la question qui se pose, pour moi, est la suivante : Et si maîtriser, qui présuppose, par ailleurs, l'existence de dominants et de dominés, était ou se mettait à devenir un acte impossible ? Et si la hiérarchie, celle-là même qui fonde le pouvoir des dominants et la soumission des dominés, celle qui a charpenté et soutenu la société industrielle, était en train d'exploser et qu'il devienne légitime de ne plus très bien savoir ni qui sont les maîtres, ni où se trouvent le haut, le bas, le dedans, le dehors, le dessus, le dessous, le centre, la périphérie... ?

C'est dans le sens même du mot *dispositif* – si l'on interroge quelques définitions du Petit Robert – qu'on trouve l'idée de gestion, ou celle de maîtrise.

## RÉFLEXIONS À PARTIR DE QUELQUES DÉFINITIONS

Quels sens peut prendre ce mot si on le confronte à l'expérience professionnelle et personnelle ?

### **Disposer : décider de, latin : disponere**

#### *Transitif direct*

- 1) *arranger, mettre dans un certain ordre, placer, répartir* : nous retiendrons l'idée d'ordre à mettre dans la classe, de l'ordre dans lequel on répartit les élèves comme celui des contenus de cours. En ce sens, le dispositif prend tout son sens à l'intérieur de ce qu'on appelle la « gestion de classe », une progression des apprentissages dans laquelle on dose les contenus et les méthodes, on alterne les moments d'information et d'application, les temps de parole des élèves et du professeur, le travail individuel et le travail collectif, le silence et le bruit...
- 2) *préparer quelqu'un à ; engager qqn à faire qqch, inciter, pousser* : il s'agit bien, en effet, de préparer les élèves à... « plus tard » : un examen, la littérature ou un avenir culturel et (ou) professionnel. Mais il s'agit aussi de les embarquer, de les emmener là où ils ne sont pas encore. Et c'est tout le problème de la motivation ou de la médiation qui permet de franchir les distances et les obstacles. Les dispositifs joueraient alors le rôle d'enclencheurs d'apprentissage, de lanceurs de mise au travail, ou d'appareils de médiation interculturelle.
- 3) *se disposer à, se mettre en état de* : Il y a lieu, pour le professeur de français ou d'autre chose, de se construire un scénario de ce qui va se passer en cours ; en anticipant par

exemple le type de réactions des élèves sur un texte; en sachant se dire que ce qu'on a prévu peut ne pas marcher; en pensant à des roues de secours, des portes de sortie, des aides à apporter au moment voulu. Cela voudrait dire aussi mettre les élèves en état de... ; donc, trouver et fournir les conditions idéales pour qu'ils se mettent à écrire, à lire et à comprendre.

Les autres sens de ce verbe, notamment quand il est employé indirectement, nous ramènent à l'idée de maîtrise de... ou de main-mise sur... :

### *Transitif indirect*

- 1) *avoir à sa disposition, avoir la possession, l'usage de, jouir de ;*
- 2) *disposer de quelqu'un, en faire ce que l'on veut.* Nous trouvons là, semble-t-il, une interprétation possible et dangereuse de ce terme : disposer pourrait ressembler à de la manipulation, au pouvoir sur les élèves que peut prendre le professeur pour les mener là où il veut.

Et la troisième catégorie de sens semble confirmer cette idée en faisant de ce verbe une action réservée à l'Être Suprême :

### *Intransitif*

*prendre des décisions, décider, décréter, prescrire, régler. Ex : « L'homme propose, Dieu dispose. »*

Quant au nom lui-même, qui était d'abord un adjectif (« qui prépare »), on le retrouve dans trois domaines particuliers, celui du droit, de la technique, et de l'armée :

- 1) *énoncé final d'un jugement qui contient la décision du tribunal (dispositif d'une loi) ;*
- 2) *manière dont sont disposées les pièces, les organes d'un appareil. Mécanisme lui-même. Machine, mécanisme ;*
- 3) *ensemble de moyens disposés conformément à un plan (dispositif d'attaque, de défense).*

Les termes sont là pour rappeler que les dispositifs permettent et accompagnent le déroulement d'une action, d'une action pensée, planifiée, programmée par quelqu'un qui est censé maîtriser l'ensemble du problème. Ils évoquent également les stratégies nécessaires pour que différents éléments d'un ensemble parviennent à fonctionner.

Tant que le professeur se trouve face à un groupe classe relativement homogène et soumis à la hiérarchie sociale, le dispositif peut être celui d'un mécanisme dans lequel chaque individu est un rouage de cette machine qui fonctionne, chacun est là où il le peut, dans la mesure de ses moyens, et bien content de faire partie du tout. Comme dans

un modèle de société industrielle, chacun se trouve à sa place, dans une relation de soumission du particulier à l'intérêt général.

Mais si l'élève est au centre du dispositif et s'il s'agit, non pas de l'élève virtuel, mais bien du sujet-élève, le « général » n'existe plus, ou n'a plus de sens. Dans cet état de déliquescence du collectif, au milieu de ce qui ressemble à ces ruines de l'architecture de l'empire industriel, usines textiles désertées, mines abandonnées, on assiste à la recrudescence de l'intérêt particulier, de l'individualisme, dans ce qu'il peut avoir de meilleur et de pire.

Or s'il s'agit désormais de mettre au travail des sujets et non plus une classe, le terme juridique, technique ou militaire de dispositif doit alors obliquer vers un sens plus relationnel, celui de la relation à l'autre. Il ne peut plus être seulement question d'organisation ou de gestion de classe mais d'imaginer les composantes qui favorisent une relation dynamique entre des sujets et des savoirs. Cela pourrait être, par exemple, l'intervention conjointe de deux sujets-enseignants face aux sujets-élèves. On peut vraisemblablement imaginer que, pour se mettre au travail, un élève ait besoin d'avoir sous les yeux un exemple de travail relationnel de co-formation entre deux adultes. Ou de pouvoir choisir, entre les deux, son interlocuteur privilégié. La présence de deux enseignants rétablit l'individualité et la différence, le même et l'autre au sein même de la fonction. Deux ou plusieurs adultes qui travaillent ensemble ont plus de chances de représenter, tour à tour, et face aux élèves, l'un l'exigence, l'autre l'indulgence ; l'un la nécessité de synthèse pour aller plus loin, l'autre la possibilité de s'attarder dans les détails de l'analyse ; l'un la force, l'autre la tendresse. Un peu comme le dédoublement salutaire, dans les contes, selon l'analyse de B. Bettelheim, entre la bonne fée et la marâtre, qui permet à l'enfant de comprendre que le monde n'est jamais ni tout bon ni tout mauvais et d'exprimer symboliquement (et non plus seulement physiquement) sa cruauté bien réelle envers un monde qu'il ne comprend pas et qui l'exclut. Ainsi la violence n'oppose pas deux camps mais en circulant d'un individu à l'autre, elle a plus de chance d'être vécue avec la distance suffisante pour s'expliquer et s'apaiser. L'un peut s'occuper d'un élève en particulier, pendant que l'autre gère le reste du groupe ; l'un peut prendre du recul, observer, percevoir et comprendre ce que l'autre, engagé dans le feu de l'action, ne peut pas voir. Les situations complexes font descendre le professeur de son piédestal de toute puissance et de toute autorité, de seul maître à bord, indispensable et irremplaçable pour envisager une intervention multiforme nécessitant la présence d'un autre adulte au moins, qu'il soit enseignant de la même ou d'une autre discipline, homme, femme, plus jeune ou plus âgé, éducateur ou d'une autre profession. Il convient de comprendre que ce nouveau type de dispositif, travaillant sur le relationnel, exige une co-formation simultanée, un retour réflexif accompagnant chaque action, et ne peut donc faire l'économie des personnes.

## **IMPORTANCE ET FRAGILITÉ DES DISPOSITIFS**

Parler de dispositifs, travailler des dispositifs représentent un progrès par rapport à un mode d'enseignement traditionnel qui continue à ne s'intéresser qu'aux contenus

de savoir. Or pour que les contenus soient suffisants, cela suppose que l'élève accepte de se plonger dans le bain culturel qu'on lui a préparé, qu'il se laisse imprégner, qu'il coopère dans cette relation de soumission au savoir et s'agenouille devant la connaissance, lumière dans l'obscurité de l'ignorance. Continuer à s'acharner à ne modifier que les contenus de savoirs et les programmes, c'est faire fi des sujets qui ne rencontrent pas à l'extérieur de l'école des valeurs qui pourraient les leur rendre indispensables ; c'est passer sous silence le fait que le système éducatif lui-même ait pu adapter ses propres savoirs scolaires aux besoins des entreprises et de la société, créant ainsi un rapport majoritairement utilitaire au savoir ; c'est oublier le travail des sociologues et des psychocognitivistes qui révèlent à quel point les savoirs sont imbriqués dans des histoires et des pratiques sociales et comment ils ne sont partageables que s'ils s'intègrent dans une relation humaine entre le maître et l'élève. C'est dans cette relation que le dispositif se fait langage. La construction, la circulation et la socialisation des savoirs entre des sujets plus ou moins experts, passent par la parole, par des gestes ou des intentions de communication. Mais cette parole ne peut être n'importe laquelle, ni celle qui vient comme ça. On sait bien qu'elle peut être la meilleure et la pire des choses, qu'elle ouvre les portes du possible comme elle ferme celles du mépris. Elle nécessite donc un travail sur elle-même, l'élaboration d'une syntaxe de la relativité et du dépouillement. Sans jugement de valeur sur la nature de la relation que les sujets différents entretiennent ou n'entretiennent pas avec les savoirs, elle se propose de travailler à partir de ces relations ou de cette absence de relation. En s'interdisant à elle-même l'emphase et la radicalité des propos du genre : « Ils ne savent rien, ils n'ont ni les bases, ni les moyens, ils sont limités, n'ont pas les acquis, n'ont aucune culture littéraire, ne sont pas logiques, manquent de motivation, ont des lacunes, sont incapables de s'intéresser à quoi que ce soit », etc. Elle chercherait à appréhender la parole de l'autre non comme maladroite, inachevée, incomplète mais comme signe, comme code à déchiffrer. C'est en donnant un sens à ce qui n'en a pas encore qu'on peut peut-être réinscrire une vie dans une cohérence, dans une histoire. On comprend bien qu'un dispositif comme celui-là devient alors un cadre possible qui ne se contente pas de cadrer, d'encadrer, de contraindre ou de réprimer mais qu'il est le lien à recréer à chaque fois, à chaque heure de cours, selon les individus en présence, pour éliminer la tentation du rapprochement communautaire, voire grégaire, et celle de l'identification à une culture de masse. A l'heure où les frontières entre les choses deviennent de plus en plus floues, entre l'ici, l'ailleurs, l'intérieur, l'extérieur, il devient de plus en plus nécessaire de travailler ces frontières, de les parler, de les écrire, pour éviter le fusionnel et la confusion qui règnent un peu partout, dans les esprits et dans les actes.

Mais, si la parole est impossible entre le maître et l'élève, si tout dispositif demeure, pour le second, d'abord et avant tout, un cadre qu'on peut détruire comme on brûle une voiture ou on brise une cabine téléphonique, si le premier représente, réellement ou malgré lui, l'adulte qui ne vous adresse jamais la parole sinon pour déplorer votre existence... ! Si l'enseignant devient le souffre-douleur dont l'élève a besoin pour exister lui-même, celui qu'on peut injurier, faire semblant d'attaquer ou de taper, jouer à ignorer, à mettre symboliquement à la même place qu'une chaise ou qu'une table pour se donner l'illusion de la toute puissance, l'acte d'enseignement devient totalement

impossible. J'entends l'*acte* d'enseignement et non le *maintien* d'une classe ou la *garderie* d'élèves particulièrement difficiles. Pour garder, contenir, la répression est toujours disponible. Elle n'a qu'à passer par la force physique, le statut qui en impose, le mépris qui enfonce dans l'ignorance, le « à quoi bon ? » qui interdit le droit de parler et de bouger à une certaine catégorie de « barbares », les maîtres-chiens qui dressent les limites de l'espace où l'on peut aboyer avec les loups et égorger les agneaux. Jusqu'à quand, jusqu'à quel point pourrait-elle tenir lieu de dispositif efficace ? Nul ne le sait, à l'heure actuelle où il convient d'imaginer que les rapports de force risquent à tout moment de basculer, que les situations dites maîtrisées ou considérées comme stabilisées puissent exploser brusquement sans aucun signe avant-coureur.

## DISPOSITIFS ET SOCIÉTÉS

Dispositifs nécessaires, donc ? Mais dont on sait, au moins, qu'ils ne garantissent aucune efficacité s'ils ne sont pas sous-tendus par des valeurs ou des choix idéologiques à remettre en cause par rapport à la société dans laquelle nous nous trouvons et celle vers laquelle nous allons. Par exemple, pourquoi travailler et faire travailler en groupe si l'on n'a pas l'intime conviction que l'apprentissage passe par les autres, d'une part, et si, d'autre part, l'évaluation des examens et des concours reste à jamais individuelle ? Si on pense ce travail de groupes non en termes de division du travail (ce que chacun ne saura pas faire séparément) mais comme une multiplication du potentiel d'apprentissage de chaque participant du groupe ? Comment perdre du temps à donner la parole à celui qui, dans une classe ne la prend pas, parce qu'il « parle mal », parce qu'il n'ose pas ou ne comprend rien, si l'on n'a pas en tête l'importance du langage pour apprendre à penser et se constituer en tant que sujet ? Comment laisser écrire des élèves si on ne donne pas à ces écrits d'élèves le statut de textes à lire et à comprendre au lieu d'en sanctionner la naïveté ou l'aspect paraphrastique ? Dans cette énumération de « comment », il y a à la fois les liens entre la théorie et la pratique, la fin et les moyens mais aussi le questionnement didactique propre à chaque discipline. Ce qui est à penser et à repenser, somme toute, pour chaque heure de cours.

Tout cela nous amènerait à poser comme indispensables la souplesse des dispositifs et leur nécessaire variabilité. Par rapport au paradigme « dispositif », il y aurait à inventer des *formes* qui ne recouvrent pas le vide du formalisme mais qui soient pleines des valeurs liées au choix d'une société plus juste et qui aient juste assez de creux pour permettre à l'élève de *disposer* de ce que lui *propose* le maître.

*Le temps de l'ordre s'achève ; commence celui du changement, comme catégorie centrale de l'expérience personnelle et de l'organisation sociale. (Certains parlent)... d'une « société du risque » commandée par l'incertitude et surtout par des risques à probabilité faible mais à des effets considérables, comme une explosion nucléaire, la transformation notable des conditions atmosphériques ou la diffusion d'épidémies sans remède médical connu. Cette vision n'annonce nullement des catastrophes inéluctables, mais elle nous empêche de croire plus longtemps à des solutions*

*institutionnelles.* (A. Touraine, *Pourrons-nous vivre ensemble ? Egaux et différents*, Fayard, 1997, p. 26).

Ordre et désordre dans l'institution-classe. Quel ordre ? Quel désordre ? Où se situe la frontière entre les deux ? Quelle tolérance ? Le faire semblant qui est une apparente soumission silencieuse à l'ordre établi n'est-il pas une forme de désordre ? Or on fait le constat dans l'école qu'il y a bien une forme de désordre institutionnel, toléré, celui qu'on ne voit pas ou qui ne s'entend pas. Prenons par exemple ces propos entendus : le professeur rend un devoir fait en classe, s'adresse à un élève en lui disant que ce n'est pas fameux; l'élève répond : « C'est vrai, mais, au moins, moi, je sais que je n'ai pas triché ». Les autres, pendant le devoir s'étaient plus ou moins ouvertement servis de leur manuel, le professeur faisant semblant de ne pas s'en apercevoir. Et ce dernier lui répond : « Tu aurais mieux fait ! ». Pour que de tels propos soient possibles et si l'on met de côté la part d'humour (noir ou grinçant, en tout cas cynique) qui les anime, il faut qu'existe une distorsion éthique importante entre des principes comme le faire réellement et le faire semblant, la fin et les moyens, le court et le long terme, le meilleur et le moindre mal, etc. L'ordre institutionnel exige qu'on avance, qu'on boucle sa séance en cinquante cinq minutes, sa séquence en quinze jours pour pouvoir passer à une autre, qu'on ait tout vu, tout fait. Tout ? Rien ? A quel prix ? Celui, sans doute, de l'illusion du savoir et du mensonge, celui de la violence symbolique et de l'exclusion systématique. Mais tout ceci ne fait que poser la complexité et le cortège de contradictions et de conflits intra ou interpersonnels dans lesquels chacun, enseignant comme élève, se retrouve lors de moments pareils.

*Nous ne pouvons vivre ensemble, c'est-à-dire combiner l'unité d'une société avec la diversité des personnalités et des cultures, qu'en plaçant l'idée de Sujet personnel au centre de notre réflexion et de notre action.* (A. Touraine, *Pourrons-nous vivre ensemble ?* p. 29).

Placer l'élève comme « sujet personnel » au centre de l'enseignement/apprentissage, c'est penser autrement les dispositifs, puisqu'on ne peut plus faire semblant de croire à la perméabilité des cerveaux. Et si, comme le définit A. Touraine, être « sujet », c'est devenir un sujet acteur, capable de résistance et de lutte comme de modifier son milieu, l'enseignement ne peut plus passer par des modes de soumission aux savoirs. Il y a nécessité d'inventer des dispositifs qui favorisent l'émergence de ce sujet-acteur : Comment être acteur de son apprentissage ? Comment se construire une pensée à travers les opinions personnelles et les préjugés ? S'il existe bien plusieurs façons d'enseigner l'orthographe, certaines, manifestement, aident l'élève à être acteur, même s'il fait toujours autant d'erreurs, tandis que d'autres exigent la soumission comme préalable, ou y conduisent immanquablement. Il existe ainsi des serments d'allégeance qui exigent la vassalité de l'élève lige en même temps que la conscience de sa nullité pour pouvoir seulement être digne d'un enseignement littéraire.

Mais lorsqu'on parle de sujet, on parle toujours d'un sujet particulier et cela pose problème dès que ces sujets particuliers se retrouvent en groupes autour d'un même

apprentissage. Il faut alors chercher à sortir du dilemme : soumettre tous les individus aux mêmes lois universelles ou renoncer à tout principe d'unité en acceptant toutes les différences. On peut comparer la difficulté de gestion de classe qu'implique ce dilemme à l'ambiguïté qui traverse la recomposition des politiques sociales et des politiques de l'emploi, en cours depuis une quinzaine d'années : Robert Castel, dans son livre (*Les métamorphoses de la question sociale, une chronique du salariat*, Fayard, L'espace du politique, 1995, p. 472) parle de ...*(l)'impuissance de l'Etat à maîtriser une société de plus en plus complexe et hétérogène par un renvoi sur des **agencements singuliers** de tout ce que les **régulations collectives** ne peuvent plus commander.*

Quand il s'agit de mettre en place le sujet-élève au centre d'un dispositif dans sa classe de français ou de penser ce dispositif en même temps que son projet didactique, on ne peut sous-estimer cette tension entre l'individuel et le collectif. Mais il y a plus : un sujet ne peut se reconnaître comme tel que s'il peut ancrer une connaissance ou un savoir dans sa propre connaissance de lui-même comme sujet sachant. C'est-à-dire qu'un dispositif qui tendrait à l'individualisation de l'enseignement/apprentissage ne peut profiter qu'à celui qui a déjà de lui-même, en tant qu'individu, une image positive. Celui qui se sent fragile, ou qui est abîmé, cassé, par ce qu'il a déjà vécu, ne peut pas accepter, d'emblée, d'être regardé comme un individu. Il a peur de ce regard, cette situation le déstabilise et il se réfugie dans l'instinct communautaire, le désir de se fondre dans une masse sans avis. Ce qui explique des attitudes d'élèves que je qualifierais de « nouvelles » (pour moi, tout au moins) comme, par exemple, le refus de regarder l'adulte qui s'adresse à vous, parler en même temps que lui pour ne pas l'entendre, s'enfuir lorsqu'il vient s'asseoir à côté de vous pour vous aider, poser des questions en passant d'une chose à l'autre sans attendre de réponse. Ces attitudes détruisent tout dispositif fondé sur le dialogue, l'échange et pervertissent étrangement toute situation de communication. Elles appellent des dispositifs d'ordre thérapeutique, tri- ou multi-thérapeutique, des langages qui croisent et rapprochent entre elles les sciences les plus avancées de notre époque.

Le sociologue fait une distinction entre individualisme positif et individualisme négatif : *Ainsi la contradiction qui traverse le processus actuel d'individualisation est profonde. Elle menace la société d'une fragmentation qui la rendrait ingouvernable, ou alors d'une bipolarisation entre ceux qui peuvent associer individualisme et indépendance parce que leur position sociale est assurée, et ceux qui portent leur individualité comme une croix parce qu'elle signifie manque d'attaches et absence de protections* (R. Castel, p. 473-474).

Dans certaines classes, le processus de « désaffiliation sociale », et le phénomène de « fragmentation » sont tels, par rapport aux autres classes du collège comme à l'intérieur du groupe, qu'il n'y a plus ni individu, ni sujet, ni groupe. Ne restent que des clans mouvants, qui se font et se défont selon l'heure, la minute, les élèves présents à ce moment-là, le professeur ou l'adulte qu'on a en face de soi, le temps qu'il fait dehors, toutes ces conditions pouvant se combiner de différentes façons et provoquer autant d'effets imprévisibles. La constitution-même de ces classes, d'ailleurs, relève souvent

d'une logique d'assistance, (celle-là même *que le droit du travail avait combattue*) ...à savoir que pour être pris en charge il faut manifester les signes de son incapacité, une déficience par rapport au régime commun du travail (Robert Castel, p. 472). L'élève qui a été reconnu « déficient », refuse d'être le sujet dont on lui renvoie l'image, il se retranche dans une communauté de « semblables », ou passe son temps à s'enfoncer dans cette image d'éternel assisté ou soutenu, qui représente bien le contraire de celle d'un sujet acteur, capable de se révolter, de lutter ou de désobéir.

Les dispositifs sont donc au coeur même de ces tensions entre l'individuel et le collectif, entre des individus (positifs ou négatifs) et des groupes plus ou moins informes. Ils ont donc pour principales fonctions de travailler le relationnel et le champ social. Par exemple, il s'agira de ritualiser le temps de travail individuel (temps d'écriture, de réflexion, de retour sur soi, de recherche) et le travail collectif (prise de parole publique, échanges véritables), de matérialiser ou de rendre consciente la différence entre la rumeur, les colportages (qui visent à entretenir et à attiser les conflits de clan à clan) et l'argumentation (qui s'efforce d'expliquer les conflits et de poser des points de vue différents). Bien souvent, en effet, pour les élèves, et sûrement par la faute du professeur, tout se mélange, tout est confus. La prise de parole en classe est le plus souvent horizontale, entre pairs – c'est ce que l'enseignant appelle des « bavardages » – ou bien elle tente d'établir une relation très privilégiée entre un élève et le maître. Elle est rarement collective. Ou, plus exactement, la parole qui se dit devant toute la classe est rarement personnelle, elle est intéressée puisqu'il s'agit d'être un peu plus que les autres aux yeux du maître, de se conformer le plus possible à ses attentes. Ce que l'on appelle « participation » des élèves ressemble très souvent à une mascarade, parce que chacun fait semblant de croire à une égalité de la parole ou plus exactement à une capacité qu'aurait la parole d'égaliser, alors même que cette parole, celle du maître comme celle de l'élève ne fait que révéler bruyamment les inégalités des locuteurs et interlocuteurs : inégalités des niveaux de langage, mais aussi inégalités des lieux symboliques ou réels, affectifs ou cognitifs, d'où cette parole est prise, inégalités entre l'émission et la réception de cette parole. Aussi s'étonne-t-on toujours de voir qu'elle n'est d'aucune aide pour construire la relation de l'individu au collectif.

A l'inverse, s'adresser au collectif, en avoir l'intention, s'en donner les moyens (se faire entendre de tous, et pas seulement du professeur) et en comprendre le sens représentent un véritable travail. Ce travail passe par des formes de ritualisation et par la mise à plat des principes qui sont en jeu. S'ils sont évidents pour l'adulte, ils ne le sont pas pour l'enfant ou l'adolescent. Une mise à plat concrète ou matérielle peut aider chacun à expliciter ce qui est implicite ou qui semble évident: petites fiches rappelant les règles du travail individuel, celles du travail de groupe, que les élèves gardent sous les yeux durant la tâche à effectuer et auxquelles ils pourront se référer si le professeur décide de prendre en considération telle ou telle attitude dans son évaluation; mise en place de dispositifs particuliers pour la prise de parole, avec président de séance qui distribue la parole, secrétaire qui prend en notes ce qui se dit; un groupe de dix élèves a la parole, les autres prennent des notes, puis le débat redémarre avec dix autres élèves qui partent de leur synthèse écrite, et ainsi de suite jusqu'à ce que tous les élèves aient fait partie des deux groupes (groupe de parole/groupe d'écriture) ; installation et

matérialisation dans la classe de lieux de paroles et de lieux de silence, mise en circulation d'un cahier regroupant des écrits individuels destinés à être lus par tous; droit pour l'élève d'écrire, pour lui, quelque chose après la lecture orale du professeur, et de garder ainsi une trace de ce qu'il vient d'entendre, sans que celle-ci fasse l'objet d'une évaluation ; installation et disposition des tables pour le travail de groupes : on peut apprendre à le faire sans bruit, en ménageant l'espace nécessaire pour qu'il y ait effectivement travail de groupe et non pillage et mise en commun d'idées communes; etc. Cette énumération de micro ou méga dispositifs à l'intérieur de la classe de français, on le voit, place sur le même plan, des dispositions matérielles, des droits, des techniques et des valeurs.

*A nous de reconstruire des rituels pour les élèves. Les anciens ont disparu, rien ne les a remplacés. Or ils permettent de libérer la parole et d'endiguer la violence des passions. (...) Si nous ne les (les élèves) aidons pas à construire des rituels sociaux qui supportent l'expression de la liberté de chacun, ils se précipitent dans des rituels communautaristes où ils abandonnent toute identité en se livrant à des manifestations plus ou moins tribales. (...), il importe d'inventer des lieux solennels de parole collective où les jeunes voient fonctionner les rouages qui permettent à cette collectivité de « faire société ». C'est l'apprentissage de la « mécanique » de la démocratie, qui permet de donner un vrai sens au mot, de le faire passer du stade de la bonne intention abstraite à celui de la réalité nécessaire. (Ph. Meirieu, Marc Guiraud, *L'école ou la guerre civile*, Plon, 1997).*

La différence sociale et sociologique entre communauté, grégarisme et société n'est pas simplement à constater ou à déplorer, elle révèle un espace de travail en classe où les différences de toutes sortes s'explorent et s'analysent par le langage et par cette forme privilégiée de la démocratie que sont l'argumentation et la parole construite. Dès lors, le conflit ne peut être exclu, puisqu'il ne s'agit pas de dire que le monde est beau, que chacun y est à sa place selon ce dont il est capable et ce qu'il mérite, mais de comprendre que ce qui est demandé à être transformé. C'est le sens même de toute connaissance, de tout savoir, la possibilité même qu'ils ouvrent d'agir sur le monde. C'est en ce sens, à mon avis, que la pédagogie différenciée peut se tromper complètement si elle se contente de vouloir donner à chacun ce dont il « manque », sans remettre en cause les notions mêmes de différence, de niveau, d'acquis, de manque ou de lacune. Ainsi le dispositif qui tend à établir une forme de paix en classe parce que chacun y travaille des exercices différents « selon son niveau et ses possibilités », même s'il peut représenter une réponse ponctuelle à des problèmes particuliers, ne peut et ne doit en aucun cas devenir une organisation définitive du mode d'apprentissage. On y apprendrait le conformisme le plus plat, celui qui consiste à dire et à penser qu'il est normal qu'il y ait des inclus et des exclus et qu'il vaut mieux être grand – beau – fort – riche – et – intelligent que petit – moche – faible – pauvre – et – bête !

*La multiplication des communautés met en péril l'existence même d'une véritable société. Il existe, en effet, une différence fondamentale entre « communauté » et*

« société » : une communauté est un ensemble d'individus qui se choisissent, qui décident délibérément de s'associer parce qu'ils partagent les mêmes goûts, les mêmes valeurs, ou qu'ils se reconnaissent dans un même meneur. Dans une communauté, ce sont les affinités électives qui constituent le ciment du groupe. Une société, au contraire, est un ensemble d'individus réunis de manière aléatoire, qui doivent se respecter et s'efforcer d'oeuvrer en commun sans forcément s'aimer les uns les autres. Dans une communauté, quand quelqu'un n'est plus à l'aise on le rejette ou il part de lui-même : les communautés sont tout autant des machines à exclure qu'à intégrer. Dans une société, en revanche, la place et le statut de chacun sont garantis indépendamment des liens affectifs qu'il entretient avec les autres.

Croire que l'on réussira à socialiser les jeunes en multipliant les phénomènes communautaires, c'est se leurrer. (Ph. Meirieu, M. Guiraud, *L'école ou la guerre civile*, Plon, 1997).

La recherche de dispositifs particuliers dans la classe de français c'est aller dans le sens du passage d'une communauté où l'on se regroupe autour d'un consensus minimal à une petite société d'individus qui acceptent de considérer les conflits inévitables et nécessaires entre les cultures différentes comme objets de travail. Si le professeur laisse les élèves se mettre eux-mêmes en groupes ou former les équipes, il constatera que se recomposent publiquement les inégalités et les injustices : on rejette le moins bon ou le « nul » pour que l'équipe gagne; ou on se met avec ceux qu'on aime bien, qu'on connaît bien et avec lesquels on sait qu'on pourra s'amuser. Le rôle d'un dispositif est alors de contribuer à casser, en douceur, ces routines, ces habitudes pour apprendre à aller vers l'autre, pour se préparer au risque du conflit avec celui ou celle qui ne pense pas, qui ne parle pas *pareil*. Mettre les élèves en groupes ne se décrète pas, cela se travaille, cela s'apprend. Les groupes ne sont pas figés, définis une fois pour toutes. Ils peuvent varier selon les tâches. Le professeur les forme soit en tenant compte des affinités entre élèves et en travaillant à partir des réponses écrites et individuelles à la question qu'il a posée : *Avec qui aimerais-tu travailler/Avec qui ne souhaites-tu surtout pas travailler* ; soit en partant des complémentarités et des oppositions qu'il observe au jour le jour entre ses élèves.

Le paradigme de ces dispositifs est fondé sur deux choses, la communication qui va de l'un à l'autre, entre sujets, et la mise en circulation des différences culturelles. Et tout cela dans une dynamique de transformation des uns et des (par les) autres, des unes et des (par les) autres. C'est dans cet esprit qu'on peut inventer toutes sortes de dispositifs en fonction des situations. Il s'agit d'investir l'espace du langage et du dialogue, mais il faut savoir aussi que tout dispositif peut échouer. Sa fragilité est liée à celle de la parole. Tous deux ne sont efficaces que s'ils réussissent à mettre en relation, au moment voulu, tous les paramètres qui les accompagnent, de leur conception à leur réalisation, du moment où leur nécessité s'impose jusqu'à celui où ils deviennent caducs.

Le sociologue définit ainsi l'école du sujet :

*A une éducation nationale s'oppose ce qu'Edgar Morin appelle la dimension dialogique de la culture contemporaine, ce qui appelle une école socialement et culturellement hétérogène, s'éloignant le plus possible de l'école communautaire définie par l'appartenance de tous au même ensemble social, culturel ou national.*

*Une école de la communication doit attacher une importance particulière aussi bien à la capacité de s'exprimer oralement ou par écrit qu'à celle de comprendre les messages écrits ou oraux*

*...Pas de communication sans langage.* (A. Touraine, p. 336, 340, 341).

L'étude des dispositifs en classe de français réinterroge donc le type de communication mis en place dans la classe entre le maître et ses élèves, ainsi que le langage par lequel passent les situations de mise au travail et le rapport au savoir qu'elles privilégient. Si l'on a introduit l'aspect dialogique à l'intérieur du cours, s'il est, à l'heure actuelle, la forme dominante que prend le cours de français, (il faut bien que l'élève s'exprime, s'il est au centre du dispositif d'apprentissage !) il faudrait bien que ce dialogue ne serve pas uniquement à répéter que le maître sait et que l'élève ne sait pas, à creuser à chaque heure un peu plus, le fossé entre le savoir de l'un et l'ignorance de l'autre, ou à forger définitivement une « langue de bois » et des jargons codifiés. Mais en empruntant sa polysémie à la culture carnavalesque et à l'analyse qu'en a faite Mikhaïl Bakhtine<sup>3</sup>, le dialogue et la dimension dialogique donnée à chaque mise au travail peuvent travailler, à l'intérieur de la classe, à remettre en cause les distances hiérarchiques entre les sujets et l'effet de distanciation de la culture dominante par rapport à la culture populaire. Et, comme le carnaval transforme la société et les systèmes de valeurs en rapprochant, en mettant en contact et en renversant les contraires, c'est peut-être en passant par cette relation, jouée, cul par dessus tête, sens dessus dessous, que l'on parviendra à rapprocher les sujets différents et les cultures opposées. Cela voudrait dire, une fois de plus, que tout dispositif est une négociation, capable de laisser chaque partenaire envisager l'anti-dispositif possible – négociation du mode de communication et des valeurs. Ce qui présiderait alors au choix et à la mise en place d'un dispositif quelconque pourrait être un objectif de renversement des rôles, afin que chacun endosse tour à tour le déguisement socio-culturel de l'autre, pour pouvoir vivre, de l'intérieur, les différences de points de vue. Ainsi chercher des dispositifs qui « donnent forme à l'esprit »<sup>4</sup> fait partie intégrante de la tâche scolaire du maître et de l'élève. Mais peut-être aussi tous ces dispositifs sont-ils destinés à être brûlés, comme le roi de paille à la fin du carnaval, parce qu'ils deviennent inutiles et pour qu'on puisse en inventer d'autres. Cela pourrait expliquer combien une exigence de ce type bouleverse les conventions établies en la matière et les modes de gestion traditionnels. Mais cela pourra-t-il un jour légitimer une éventuelle transformation du modèle de la

3. Voir par exemple, M. Bakhtine, *L'oeuvre de François Rabelais et la culture populaire au Moyen Age et sous la Renaissance*, Paris, Gallimard, Bibliothèque des idées, 1970.

4. Cette expression est empruntée au livre de J. Bruner, *...car la culture donne forme à l'esprit, de la révolution cognitive à la psychologie culturelle*, PARIS, Eshel, 1991.

classe bien tenue, parfaitement maîtrisée, où se meuvent des ensembles homogènes d'automates hétérodirigés, bien réglés et bien programmés, en un modèle réduit de monde carnavalesque où, toutes les formes de peurs qu'entraîne l'ordre hiérarchique ayant disparu, on se met à inventer de nouveaux « styles » de rapports aux savoirs et aux cultures ?

## DES DISPOSITIFS ENTRE PRINCIPES ET RÉALITÉS

Voici trois exemples de dispositifs, modifiables à volonté, qui ne sont pas préalables à l'acte d'enseignement mais qui tentent de prendre en compte, simultanément, temps et lieu d'apprentissage, sujets, contenus et activités, dans la mobilité des situations et selon une intention affichée de changer le rapport au travail :

### 1) Grec 3ème : Une approche de la philosophie

#### Pour lire les textes, une démarche d'enseignement mutuel

Il s'agit d'articuler lecture et travail de groupe, mais avec des objectifs précis, celui de faire comprendre aux élèves que le sens n'est pas donné mais qu'il se construit, que cette construction ne peut être que le fruit d'une interaction entre différentes perceptions, différentes lectures; et qu'enfin, dans un groupe, chacun a la responsabilité du point de vue qu'il défend. Les termes de la consigne ne sont pas simples ou simplifiés. L'intention du professeur n'est pas de se mettre à la portée de l'élève, de clarifier au maximum les choses pour que l'élève n'ait plus à poser de questions. Il s'agit bien de faire de la fiche-élève et de la consigne un moment de parole et de négociation entre l'élève et le professeur. La consigne se propose d'inquiéter l'élève, de l'aider à soulever des questions. Le dispositif, lui-même, travaille donc sur des représentations tenaces selon lesquelles le langage pourrait, à force d'épuration et de simplification, devenir clair et transparent. A travers l'amorce de dialogue proposée, il s'attaque, d'emblée, à la croyance selon laquelle seule la mauvaise volonté ou la bêtise de l'élève est en cause lorsque celui-ci ne comprend pas le langage clair et transparent de l'expert.

#### FICHE-ÉLÈVE :

Les **principes** sont les suivants : le sens d'un texte n'est pas donné une fois pour toutes, il n'est pas unique. Il est à construire. Pour le construire, on a besoin de confronter sa lecture à celle des autres, à travers un échange de paroles. Mais on apprend à être responsable de ce qui se dit dans le groupe. On peut ensuite répéter, expliquer à d'autres ce qu'on a compris, de mieux en mieux, au fil des échanges.

**1er temps** : chacun lit silencieusement le texte qui lui est donné.

**2ème temps** : ceux qui ont lu *le même* texte se regroupent pour échanger leur lecture : ce qu'on a compris/ce qu'on n'a pas compris etc. On fait une *relecture commune* du texte entier.

**3ème temps** : chacun se retrouve seul pour préparer le compte-rendu du texte destiné à ceux qui en ont lu un autre. On peut travailler avec ou sans notes, rédiger un écrit ou préparer uniquement à l'oral.

**4ème temps** : on forme des groupes composés de lecteurs de textes différents: équipes de deux, trois ou quatre selon le nombre des textes. Chacun raconte et explique à l'autre (aux autres) ce qu'il a lu. Puis chaque groupe doit « produire » une synthèse des textes lus et échangés, sous une forme choisie collectivement : exposé, compte-rendu, collage mis en espace, schémas explicatifs, bande-son avec lecture de certains passages, etc.

## **2) 4ème : Mieux vivre ensemble dans la classe (dans le cadre de l'action « Initiatives Citoyennes »)**

Le dispositif vise, ici, à faire comprendre la relation qui existe, à l'intérieur de la classe, entre une discipline comme le français – les diverses activités qui peuvent accompagner son apprentissage comme lire, écrire, parler – et l'éducation des sujets. La « vie scolaire », représentée par une heure dans l'emploi du temps des élèves et de leur professeur, est souvent une case vide, encombrante, dont on ne sait trop que faire, donc vouée à servir de rattrapage ou de soutien pour une discipline ou une autre. Elle est utile au moment de préparer le conseil de classe, puis elle perd vite de son sens, surtout pour les « bonnes » classes dans lesquelles l'enseignant peut enseigner sans rencontrer d'autres problèmes que celui du bavardage ou du « faible niveau » de quelques élèves « qui font quand même des efforts ». Et si on se dépêche de l'évacuer, ce n'est pas sans raison, parce qu'en fait on se rend compte très vite de l'abîme vertigineux qu'ouvre la prise en compte de la parole de l'élève. Si on veut apprendre à l'élève à prendre la parole, à argumenter, il s'agit de lui proposer autre chose que de parler de l'absence de papier toilette dans les W-C des filles. Si on veut le responsabiliser par rapport à son apprentissage, il sera nécessairement amené à prendre conscience que c'est son désintérêt du cours ou de la matière qui le conduit à bavarder ; et si ce désintérêt est partagé par d'autres que lui, il en tirera les conséquences que l'adulte-enseignant ne fait pas tout ce qu'il pourrait faire pour intéresser. Si on veut lui faire entendre que les professeurs peuvent avoir des méthodes différentes, que c'est bien leur droit d'enseignant ou que c'est une exigence disciplinaire, il va avoir son mot à dire sur les différents dispositifs pédagogiques mis en place selon les cours; il va pouvoir comparer, poser la question : pourquoi Madame Untel rend les copies par ordre de notes décroissant, tandis que Monsieur Untel préfère les rendre dans le désordre ? Un professeur n'est-il pas payé pour éviter de faire des différences entre les élèves et pour traiter à égalité celui qui a de bonnes notes et celui qui n'en obtient que de mauvaises ? Qu'est-ce qui fait que la prof de français ne mette jamais une note sans proposer une possibilité d'amélioration de cette note ? Est-ce légal d'envisager l'évaluation comme cela ? Cela ne lèse-t-il pas les « bons » élèves ?

Toutes ces questions, ô combien légitimes, mettent le professeur dans l'obligation de reconsidérer les cadres de travail sur lesquels il s'appuie chaque jour pour mener les

apprentissages, et d'interroger le fragile agencement des compromis qui lui permettent de tenir entre principes et réalités. L'enfant ou l'adolescent impose alors à l'adulte de justifier ses choix et ses attitudes, de les lui expliquer et de les mettre en cohérence, tout comme on le lui demande à lui-même.

Le dispositif devient alors indispensable pour tenter de faire accepter la diversité des points de vue, des opinions et pour aider l'élève à se situer au milieu de ces contradictions d'adultes. Le dispositif suivant articule une activité de lecture à celle d'une production écrite, tout en multipliant les circuits de parole.

**FICHE-ÉLÈVE :**

**I) LECTURE DE QUATRE PAGES** extraites d'un livre d'A. Jacquard (*C'est quoi l'intelligence ?*, Entretiens imaginés par Marie-José Auderset, Paris, Petit Point, Seuil, 1989)

La lecture se fera en deux temps et prendra la forme de ce qu'on appelle un « enseignement mutuel » :

*1er temps : 4 textes - 8 groupes d'élèves*

**Texte 1 : L'intelligence, ça se construit**

Gr.1 : David, Mélanie, Alice, François

Gr.2 : Manuel, Christophe, Yannick

**Texte 2 : On ne peut pas mesurer l'intelligence**

Gr.3 : Mouloud, Marie, Emeline, Charles

Gr.4 : Damien, Isabelle, Etienne

**Texte 3 : Plus tard j'aimerais devenir...**

Gr.5 : Sandra, Gabriel, Julia, Samira

Gr.6 : Dorothée, hélène, Ahmed

**Texte 4 : L'école de mes rêves**

Gr.7 : Cléo, Vincent, Anne-Lise, Rachida

Gr.8 : Virginie, Julien, Mme Suffys

Durée : 1/4 d'heure-20 minutes. Il s'agit de lire, chacun, la page et de se mettre d'accord sur ces questions : Qui parle ? De quoi parle-t-on ? Puis, chacun recopie la phrase du texte qui lui semble la plus importante.

*2ème temps : groupes de français habituels - 4 textes par groupe*

Chacun est chargé de rendre compte de son texte aux autres membres du groupe.

**II) RÉALISATION EN GROUPE D'UNE PETITE AFFICHE**

Sur l'affiche,

1) On recopie (ou on découpe et colle) les quatre phrases choisies;

2) On propose des suggestions pour « mieux vivre ensemble dans la classe » :

– « Des nouveaux rôles, sur des périodes limitées, confiés à d'autres élèves que les délégués de classe et du Foyer, pour mieux régler les conflits sans créer des justiciers. »

– Des suggestions pour améliorer le système de discipline, celui qui se trouve sur le carnet de correspondance.

*Phrases et extraits des textes retenus par les groupes*

« Il est donc important de ne pas accorder trop de valeur aux examens et aux tests... » (7 fois)

« Il y a beaucoup de manières d'être intelligent, sûrement autant qu'il y a d'êtres humains sur la Terre. »(4 fois)

« Il faudra que la société attache moins d'importance à la compétition, au désir d'arriver avant l'autre, à la volonté d'être le plus fort. »(3 fois)

« Chaque enfant travaille à son rythme, à sa vitesse. Et on ne lui dit jamais qu'il est en avance ou en retard. Quand un élève a de la peine à suivre, il peut redoubler si c'est un avantage pour lui. Mais personne ne pensera qu'il s'agit d'un échec. » (3 fois)

« Je crois que tous les métiers sont indispensables : quel que soit celui qu'on exerce, seul, on est totalement impuissant. »(2 fois)

« Dans cette école (l'école idéale), l'enfant peut s'intéresser à toutes sortes de choses, très différentes les unes des autres. » (2 fois)

« Car on lui apprend non seulement des mathématiques ou de la grammaire, mais aussi la liberté, la curiosité, la justice, la camaraderie. Ces qualités ne s'enseignent pas avec des mots. On doit les ressentir en classe, et en voir des exemples. » (2 fois)

« *Comment faire pour bien choisir sa profession ?* » (2 fois)

« Il est essentiel de prendre du temps pour choisir une profession, mais il faut se rendre compte qu'il est plus important encore de se demander ceci : réussir sa vie, qu'est-ce que cela veut dire ? » (2 fois)

« Car l'important n'est pas d'être meilleur que son camarade. »

« L'intelligence, ça se construit. »

« En utilisant ton cerveau, tu le rends capable de nouvelles performances. C'est le contraire d'une pile, qui, elle, s'use peu à peu, à mesure qu'on l'utilise. Le cerveau, au contraire, s'use lorsque l'on ne s'en sert pas. »

« Crois-moi, si chacun fait des efforts énormes pour terminer en tête, ceux qui n'y arrivent pas en souffrent beaucoup. Car s'il y a des vainqueurs, il y a aussi des perdants. Et cela, on ne devrait pas l'accepter. Il doit y avoir une place pour chacun, qui lui permette d'apporter beaucoup aux autres. Au travail, comme partout ailleurs. »

- « Dans ta classe, certains sont forts en maths, d'autres savent raconter des histoires drôles ou sont les rois de la gymnastique, d'autres enfin s'inventent, tout éveillés, des rêves magnifiques. »
- « Ceux qui ont tout fait pour décrocher la meilleure place, et qui ont réussi, ont toujours été déçus. Car, une fois qu'ils ont été les plus forts quelque part, ils ont voulu être les premiers ailleurs. Et ça n'en finit jamais. »
- « *Qu'est-ce que tu veux faire quand tu seras grand(e) ?* »
- « En te demandant ce que tu peux apporter dans le métier que tu souhaites choisir. Tu parles de devenir institutrice. Dans ce cas, imagine comment tu pourras permettre à chaque enfant de ta future classe d'apprendre au mieux. »
- « Cela m'a permis de comprendre qu'il est essentiel de prendre du temps pour choisir une profession. »
- « Chaque fois que tu fais travailler ton cerveau, que tu te poses des questions et que tu observes ce qui t'entoure, tu deviens plus intelligent(e). »

#### *Propositions des élèves*

- Au lieu de rejeter un élève, il faut essayer de le comprendre et de trouver la fonction qui lui convient.
  - Un raciste est quelqu'un qui se trompe de colère.  
(Cléo, David, Mouloud, Sandra)
  - Qu'il y ait moins de disputes.
  - Qu'il y ait des élèves qui arrêtent de jouer.
  - Ne pas juger les gens sur des notes.
  - Tout le monde est intelligent, chacun a son domaine.
  - Que les professeurs ne manifestent pas de préférence vis-à-vis de certains élèves.
  - Ne pas se moquer des gens sinon cela crée des conflits.
  - Tout ce que nous avons écrit ne sert strictement à rien car tout le monde a son caractère. Tout le monde veut faire sa petite loi.
  - Tout le monde doit y mettre un peu du sien, sinon ça ne servira à rien.  
(Damien, Manuel, Dorothée, Virginie)
  - Dans la classe, il peut y avoir des clans, mais il ne faut pas qu'ils soient fermés aux autres.
  - Qu'il y ait moins de gens qui se prennent au sérieux.
  - Il faut accepter les autres comme ils sont, même si c'est très difficile.
  - Nous voudrions que les profs arrêtent de faire des différences vis-à-vis de certains élèves.
- (D'après Marie, Vincent, Gabriel, Mélanie). (*Reformulation de certaines remarques trop personnalisées.*)

- Un emploi du temps moins chargé pour être moins fatigué et de bonne humeur.
- On doit avoir cours, soit samedi matin, soit mercredi matin, et non pas les deux.
- Que les profs ne favorisent pas les élèves qui ont des bonnes notes.
- Que les élèves qui veulent participer au conseil de classe puissent y aller : ils n'en sont pas privés.
- Ne pas laisser les élèves perturbateurs agir à leur guise (en bio, particulièrement dans notre classe).
- Discussion ou réunion pour redéfinir le « racisme » et sa présence en classe et au quotidien.
- Qu'on puisse rester dans la cour pendant les heures de perm. pour ceux qui le veulent.
- Qu'il n'y ait pas de sentiment d'infériorité ou de supériorité. Ne pas mettre mal à l'aise.
- Ne pas se permettre de critiquer quelqu'un car il ne correspond pas aux critères qui ne sont pas toujours intelligents ou justes.

(Rachida, Samira, Charles, François)

- Quand il y a trop de soleil, il faudrait quelqu'un qui aille directement baisser les stores sans embêter le professeur.
- Il faudrait ne pas privilégier en cours les élèves qui ont de bonnes notes.
- Quelqu'un qui s'occupe du niveau sonore et qui est chargé de faire taire ses camarades.
- On devrait faire des classes par ordre de rythme de travail.
- Moins de notes, plus d'appréciations.
- Fais aux autres ce que tu aimerais qu'ils te fassent.
- A la place de mettre des observations pour cause d'insolence, il faudrait mettre des gages devant toute la classe.

(Christophe, Hélène, Julien, Isabelle)

- Chaque pays, chaque culture est une forme d'intelligence. C'est pour cela que c'est intéressant de se rencontrer.
- Il ne faut pas juger les gens sur leurs apparences.
- Tout le monde a sa propre intelligence.
- Ce ne sont pas les notes qui font l'intelligence.
- Les notes ne veulent rien dire. Ce n'est pas parce qu'on a de mauvaises notes qu'on n'est pas intelligent. Ça peut être des problèmes familiaux ou parce qu'on n'a pas appris notre leçon.
- Il faut respecter ses conjoints (sic).

(Yannick, Etienne, Ahmed)

- Lorsqu'on débat sur un sujet, il faudrait mettre la classe en U.
- Il faut y mettre du sien.

- Il faudrait désigner des gens pour baisser les stores et les rideaux.
- Un président de séance dans chaque discussion.
- Il faudrait un Monsieur ou une Madame Décibel (*il s'agit de celui qui gère le bruit et l'espace sonore dans la classe*) dans chaque groupe et dans la classe entière.

(Julia, Alice, Anne-Lise, Emeline)

Il est intéressant de remarquer comment le dispositif permet aux élèves de « s'emparer » des textes. Certains formulent leurs idées en s'identifiant à l'adulte, soit en reprenant des propos entendus probablement dans l'univers familial, soit en utilisant des termes incongrus comme « conjoint », soit encore en parlant à travers des sortes de proverbes ou d'aphorismes. L'hésitation ou le retour sur l'inutilité de ce qu'ils sont en train de faire : chacun fait sa loi, ça ne changera rien, se trouve immédiatement compensés par une proposition plus positive : si chacun y mettait du sien, on pourrait peut-être changer les choses. Et c'est ce qui est sans doute le plus intéressant dans leurs paroles, c'est l'apparition d'une transformation possible d'un état des lieux, changement lié à la prise en compte de l'autre et des différences. Il est étonnant de voir comment les idées, les valeurs sont portées par des détails très matériels (stores, bruit, disposition des tables), comment la forme interrogative intervient au milieu des affirmations (2 questions ont été retenues et considérées, donc, comme « phrases à retenir ») ; combien l'évaluation est liée à la vie de la classe. J'ai pu être le témoin de la jubilation de certains en découvrant les phrases inspirées par Jacquard à propos des tests et des examens ou à propos des différentes formes d'intelligence. Une jubilation, mais aussi une sorte de soulagement, surtout lors de la présentation des affiches en grand groupe au cours de laquelle certains élèves qui n'avaient jusqu'alors jamais osé prendre la parole devant la classe, se sont mis à parler, à expliquer, à défendre leur point de vue avec beaucoup plus d'assurance, les autres, autour d'eux, faisant preuve d'une grande qualité d'écoute. Un peu comme si le fait de poser la parole des uns et des autres avec autant de sérieux faisait éclater les catégories, les classements préétablis et que cette réflexion un peu approfondie sur les dispositifs d'apprentissage – souvent mise en espace sous forme de spirale dans leurs affiches – était en train de créer un nouvel équilibre dans la classe.

### 3) Classe de 3ème d'insertion : séance de photolangage

Un exemple de dispositif qui ne trouve son sens que parce qu'il est suffisamment ouvert à des détournements possibles, et parce qu'il est lui-même au centre d'un autre dispositif: celui de la présence conjointe de deux professeurs face au groupe d'élèves; dispositif demandé au chef d'établissement comme moyen et comme aide pour gérer des groupes d'élèves difficiles. Cet emboîtement de dispositifs se déploie, dans la réalité, et concrètement, selon trois volets : le moment où le professeur imagine et met en mots son objectif et le rituel de mise au travail, c'est la fiche-élève ; la trace écrite

qui reste à la fin de la séance, que le professeur recueille, décrypte en l'inscrivant sur l'écran de l'ordinateur; et enfin, le récit de ce qui s'est passé, récit inorganisé, sur le cahier du professeur, qui se cristallise autour des paroles ou des attitudes d'élèves et qui laisse apparaître en filigrane une évaluation possible de la séance; une évaluation qui ne se mesure pas en chiffres mais qui passe par une rencontre entre l'effort de l'élève pour dire et l'effort du professeur pour comprendre. Les différentes phases de ce processus n'entrent dans une dynamique, dépassant le simple constat, que parce qu'il y a possibilité d'échange entre les adultes qui vivent la situation; échange de points de vue, donc changement de perspective, mise en oeuvre d'une transformation des objectifs, des activités et des personnes.

#### FICHE-ÉLÈVE :

Des photos, des images ont été disposées sur une table. Elles vont nous servir de supports pour apprendre à parler aux autres et à les écouter. Il s'agit d'un véritable « travail ». Il y a donc des règles à respecter.

- 1) Lorsque le professeur donnera le signal, vous irez observer ces photos et ces images, *sans les toucher, sans les déplacer*. Vous pouvez les regarder aussi longtemps que vous le voulez, en revenant sur certaines, comme vous en avez envie. Une règle à respecter : on n'échange pas avec le ou les voisins. On ne fait pas de commentaire. *Tout se passe dans le silence.*
- 2) Vous devez en choisir deux, *avec les yeux*, sans les prendre, sans les retourner ni les enlever de la table :
  - la première sera celle qui représente le mieux **ce qu'est le travail** (le fait de travailler) pour vous.
  - la seconde sera celle qui représente le mieux **ce que n'est pas le travail** pour vous.
 Elles n'ont au départ pas forcément de rapport avec le travail. Il vous appartiendra de construire ce rapport (dans votre tête, tout bas) : « quand je vois ça, je pense à...; ça me fait penser à...; là, moi je vois des gens qui..., » etc.
- 3) Lorsque vous aurez fait votre choix des deux photos, en silence, vous pourrez retourner les photos et retenir *les numéros qui sont inscrits au dos de chacune*.
- 4) Puis vous retournerez à votre place et reporterez ces deux numéros sur votre feuille. Et, sans revenir aux photos,
  - a) Vous décrierez en quelques lignes ce qu'il y a sur les photos choisies, d'après le souvenir que vous en gardez :  
*description de la première photo (ou image) :*

*description de la deuxième photo (ou image) :*

b) Vous essaieriez de continuer ces deux phrases :

« J'ai choisi cette photo ou image, parce que, pour moi, le travail, travailler, c'est...

« J'ai choisi cette photo ou image, parce que, pour moi, le travail, travailler, ce n'est pas...

- 5) Après le temps d'écriture, nous disposerons les chaises de la classe en cercle et chacun, en montrant les photos choisies et en s'aidant de ce qu'il a écrit, expliquera aux autres les raisons de son choix.

### **3ème d'insertion. Séance de photolangage . Bilan des écrits**

*description de la première photo (ou image) :*

- 1) On reconnaît que c'est du travail quand les joueurs portent le maillot des grandes équipes de foot. (Anthony)
- 2) Deux duos professionnels font une danse de patinoire. (Delphine)
- 3) Ce sont deux patineurs de danse artistique. (Aurélie)
- 4) La photo représente plusieurs journalistes qui interviewent un pilote de formule 1. (Najib)
- 5) La photo représente une classe d'école. Un enseignant fait un cours à des élèves. (François)
- 6) On voit une fusée sur sa base de lancement. (Mickaël)
- 7) On voit la fatigue, la crasse. Les mines de charbon, creuser, c'est dur pour l'homme. (Jérémy)

*description de la deuxième photo (ou image) :*

- 1) Le foot, c'est aussi du loisir car il y a des (...) pour apprendre aux jeunes le foot et les faire devenir des pro. (Anthony)
- 2) Un groupe de singes entourés. (Delphine)
- 3) Les singes font un cercle. (Aurélie)
- 4) La photo représente une bande de jeunes qui se jettent en l'air. (Najib)

- 5) La photo représente une pièce dans un hôpital. Un homme fait des examens. (François)
- 6) Un enfant assis contre un arbre. (Mickaël)
- 7) Un paysage avec des singes. Pas de travail. Parce qu'on ne voit que des animaux ou des portraits d'animaux. (Jérémy)

« J'ai choisi cette photo ou image, parce que, pour moi, le travail, travailler, c'est...

- 1) J'aime le travail, parce que quand je travaille, je ne m'ennuie pas. (Anthony)
- 2) La danse, c'est du travail où il faut travailler pour faire de la danse sur des patins. Il faut suivre le rythme, que la danse suive avec la musique. (Delphine)
- 3) Ils travaillent dur pour faire des compétitions. Il y a de la musique qui bouge ou lente. Il faut suivre. (Aurélie)
- 4) J'ai choisi cette photo parce que, pour moi, d'une part, le pilote de formule 1 fait son travail en répondant aux questions des journalistes; et, d'autre part, les journalistes font leur travail en posant leurs questions. (Najib)
- 5) J'ai choisi cette photo parce que, pour moi, le travail, c'est bien, ça nous fait apprendre des choses. (François)
- 6) Pour moi, travailler, c'est construire quelque chose. Pour construire une fusée, il faut connaître l'électronique. (Mickaël)
- 7) Pour moi, travailler, c'est du travail dur. Sale ou propre, on croit que c'est facile le premier jour, mais au bout d'une semaine, on découvre que c'est très difficile. (Jérémy)

« J'ai choisi cette photo ou image, parce que, pour moi, le travail, travailler, ce n'est pas...

- 1) Je n'aime pas le loisir. (Anthony)
- 2) Pour moi, ce n'est pas du travail, un groupe de singes entourés. Peut-être qu'ils se réchauffent ou qu'ils mangent quelque chose. (Delphine)
- 3) Ce groupe de singes en cercle : ils jouent à cache-cache; là, ils sont en train de compter. (Aurélie)
- 4) J'ai choisi cette photo parce que, pour moi, se jeter en l'air, ce n'est pas du travail; parce que s'amuser, ce n'est pas du travail. (Najib)
- 5) J'ai choisi cette photo parce que, pour moi, ce travail-là, c'est trop dur. Ce travail-là est plus qu'un travail normal. (François)
- 6) Pour moi, travailler, ce n'est pas rester assis, se reposer. (Mickaël)
- 7) Ce n'est pas du travail: parce qu'un paysage avec des singes, on ne voit pas de travail. Ni dur, ni facile. (Jérémy)

**Récit d'une séance de photolangage  
(extrait du cahier d'un professeur)**

(...) Normalement, le dispositif prévoit que l'observation se fasse en silence. Mais eux ne peuvent pas être silencieux. Le caractère étrange de la démarche les désarçonne. Ils ont besoin de la parole pour se rassurer. Ils ont besoin de toucher, de retourner la photo ou l'image, de se parler entre eux, de nous parler, de parler l'image ou de la faire parler, de « blaguer » sur la photo comme on rit de ce qui fait peur. Sans doute, ils cherchent une explication. Or il n'y a qu'un numéro derrière l'image, lorsqu'ils la retournent. Alors ils la tournent et la retournent encore, la déplacent pour la remettre en place. Les discussions s'engagent autour de la table où sont disposées les photos (Tant pis pour le rituel et le silence !):

A propos d'une image représentant un homme de dos, avec un sac à dos, contemplant un paysage montagneux :

- ça, c'est pas du travail.
- si, c'est du travail, puisqu'il regarde. Regarder, observer, c'est du travail.
- Le football, c'est un métier, ou c'est pas un métier ?
- Oh ! Le rat qui sort de la poubelle, il travaille, il fait du saut en longueur ! Non, je rigole !...
- Tiens, ça, c'est du travail, c'est un marteau !
- T'es con, c'est une jambe de bois, c'est la jambe à Aurélie ! (rires)

Ils sont sept. Nous sommes trois, les deux professeurs de français de la classe, plus une jeune collègue débutante. Il suffit que nous soyons là, toutes les trois, à côté d'eux, pour que les photos ne disparaissent pas et retrouvent leur place. Il s'agit ensuite d'accompagner chacun dans la mise au travail d'écriture, d'accompagner chacun dans ses déplacements pour revenir aux images, de relancer l'écriture par nos demandes d'explicitation. La jeune collègue aide Najib. A la fin de la séance, lorsqu'il rend son travail, je lui fais remarquer qu'il a bien travaillé. Il me dit en la désignant: « C'est grâce à elle ! » - « C'est grâce à toi aussi, Najib ». Sourire silencieux de Najib.

Jérémy pleure pendant une grande partie de la séance. Mais il est allé choisir ses photos. Jérémy a peur d'être « placé à la DDASS ». Je lui demande s'il a vu Joëlle, l'éducatrice. Il me fait signe que non. Je lui dis d'aller prendre rendez-vous avec elle. Il essuie deux larmes, lève les yeux et me fait signe qu'il ira. Il se plonge dans l'écriture comme pour échapper à quelque chose. Je regarde le dispositif et le trouve soudain dérisoire face à cette souffrance d'adolescent. Dérisoire, et pourtant, Jérémy est bien, là. Il écrit comme pour prendre un peu de repos, pour fermer sa porte, un moment, à tout le reste. Najib semble avoir compris sa détresse. Rien, pas

une parole. Mais c'est lui qui ira lui chercher ses photos au moment de la restitution en grand groupe. Jérémy a choisi la photo des mineurs et a écrit sur la dureté du travail « propre » ou « sale ».

Aurélie est arrivée en boitant. « J'ai mal à ma jambe ! Le docteur, il a dit que je devais mettre mon attelle et que je devais faire des examens. Je peux pas la garder, ça me fait mal ! Tant pis, je l'enlève. Comme ça, je ferai pas les examens ! M'dame, j'peux aller l'enlever avec Delphine ? » Un point d'interrogation qui n'en est pas un. Puisqu'elles sont déjà à la porte de la classe : « De toutes façons, je peux pas travailler !... », pour répondre à mon regard. Quand elles reviendront, Aurélie mettra un bon quart d'heure à replier plusieurs fois son attelle, en essayant d'abord en longueur, puis en largeur. Delphine, elle, est allée choisir très vite ses photos :

– « Je sais ce que c'est, la danse, j'en ai déjà fait, c'est dur ! »

– « Essaie de dire ce qui te paraît dur, Delphine. »

– « Eh ben, c'est dur, et c'est tout, c'est tout ce que je peux écrire ! »

La photo représentant des joueurs de foot a tout de suite attiré Anthony. D'après lui, elle lui sert « pour les deux » : « Le foot, c'est du travail et du loisir ». Du coup, c'est Mickaël qui l'a subtilisée. Elle se retrouve pliée dans la manche du manteau qu'il a voulu garder sur lui. Il finit par la sortir au moment où il faut la présenter au groupe et que nous nous apercevons qu'elle a disparu. Anthony essaiera, durant toute la récréation, tout seul, de trouver un moyen de l'emporter.

François a choisi une photo représentant une classe avec des élèves très sages et un professeur. Pour l'autre, il a choisi l'hôpital et ne sait dire pourquoi : « C'est trop dur comme travail » – « Pour qui ? Le médecin ou le patient ? ».

Parfois la colère monte, j'ai envie de crier « Stop ! Arrêtez, posez-vous quelque part, rien qu'une minute ! » Un échange de regards avec les deux adultes me calme. Certains sont au travail, c'est vrai. J'ai l'impression qu'ils ont peur de regarder toutes les photos disposées. C'est trop. Ou il ne faut pas avoir l'air d'être intéressés, ou bien, certaines font peur parce qu'elles renvoient à une réalité trop dure. Ils y retournent parfois, pour en regarder une ou deux, tout seuls, comme à la sauvette. Aurélie a pris les mêmes images que Delphine. Ce n'est pas la peine, dit-elle, qu'elle aille voir, « C'est pareil que Delphine ».

Anthony, à la fin du cours, tourne autour de nous, avant de préciser sa démarche visant à prendre la photo des footballeurs. Il ne veut pas aller en récréation, fait mine de s'en aller, puis revient, en passant sa tête ronde et rigolarde par la porte entrouverte, comme un enfant curieux qui se demande ce que les adultes peuvent se dire entre eux quand il n'est plus là.

La jeune collègue est déjà repartie vers son lycée. Les deux professeurs de français que nous sommes se regardent : il s'est passé plein de choses, une fois de plus pendant cette séance. Pour percevoir tous ces mini-événements, la triple présence adulte n'a pas été un luxe. Elle a justement permis

que des choses se passent. Autour et en dehors du dispositif mis en place. Elle a installé une relation de confiance, de sécurité, d'élève à élève, d'adulte à adulte, d'élève à adulte. Et c'est cette relation qui permet au dispositif de fonctionner en dépit de tout, en articulant lecture, écriture, oral. C'est ce temps de concertation, très bref, dans l'instant, dans l'échange d'un regard, qui permet de prendre une légère distance pour pouvoir lire ce qui se passe, en même temps que cela se passe et de percevoir qu'il se passe autre chose, bien plus que ce qui est en train de se passer. C'est ce qui permet de ne pas se laisser déborder, mais de rebondir sur des propositions d'élèves et d'accompagner les débordements par rapport au dispositif (au lieu de les subir). La responsabilité partagée atténue l'angoisse et favorise une appréciation plus qualitative que quantitative. On se pose moins la question de savoir ce qu'on a fait, ce qu'on a produit que celle de pouvoir situer les élèves dans un apprentissage : Qu'est-ce qui a changé dans l'attitude, la parole de tel ou tel élève par rapport à la séance précédente ? Qu'est-ce qui semble se construire ? Qu'est-ce qui évolue dans leur relation aux autres, à eux-mêmes, à nous ? Dans leur rapport au travail, au collègue, aux stages ?

C'est un dispositif de ce genre, de nature relationnelle, où le doute et l'interrogation tiennent lieu de certitudes et de jugements, qui nous fait comprendre toute la portée, paradoxale, de l'évaluation de la séance, lancée avec humour par Anthony :

– « C'est nul, ce qu'on a fait aujourd'hui, ça prend la tête ! ».

Eh oui, Anthony, c'est notre exigence, la prise de tête, et c'est bien là-dessus que nous ne lâcherons pas ! (...)