

CES ENFANTS-CI, CES ENFANTS-LÀ...
1^{ère} partie
Du côté de la différence repérée comme telle

Ambre DELREUX
I.E.M La Source, Hem

DIFFÉRENTS ENFANTS, DIFFÉRENTS APPRENANTS

A la fin du cycle des apprentissages fondamentaux, l'élève de CM2 a acquis le statut de « grand », d'aîné. Souvent, ses parents sont enthousiastes : *en septembre, notre « grand » rentre au collège !* Pour le principal intéressé pourtant, une toute autre prise de conscience se profile : *alors que je pensais grandir, me voilà redevenu petit...*

A quand la troisième ?

Une porte s'ouvre. Tout le monde entre. C'est le collège unique.

Chacun garde en lui des souvenirs de moments, de lieux, de périodes d'adaptation plus ou moins faciles au long de sa scolarité. Mais, plus que d'autres encore, l'entrée au collège marque la transition entre le monde de l'enfance et celui de l'adolescence. Cette simple constatation permet de prendre la dimension de l'incroyable complexité des relations s'établissant au sein d'un groupe-classe dit « **hétérogène** ».

Institutrice spécialisée, intéressée par les pratiques de classe en collège, j'ai fait cette année un bout de chemin en compagnie d'élèves de 6^{ème}. Avec leur professeur

de français, Séverine Suffys, j'ai cherché à comprendre comment chacun d'entre eux s'aventurerait sur les routes plus ou moins escarpées de la connaissance.

L'hétérogénéité, c'est pour certains le mélange, le multiple, le singulier au pluriel, le nombre que l'on divise en petits groupes d'individus à peu près homogènes.

HÉTÉROGÉNÉITÉ... se conjugue à l'ensemble des personnes, c'est vrai mais au delà, n'est-ce pas le « je » qui contribue à définir la place de « tu », de « nous » et de « vous » ?

Quand on parle du groupe, de la classe, de l'entité, où se trouve l'individu, le « je » ?

C'est ce « je » que chaque adolescent met devant la barricade au risque de le meurtrir pour continuer d'exister. C'est ce même « je » qu'il étire, modèle pour que l'autre se retrouve en lui, pour faire miroir, pour refléter, pour exister aussi dans le groupe.

C'est ce paradoxe qui permet de prendre conscience de toute la complexité de la relation entre les enfants, les adolescents de nos classes.

Sylvestre¹ ne veut pas travailler avec les autres, c'est ce qu'il dit, s'obstinant à s'asseoir seul à une table tandis que les autres se réunissent pour travailler en petits groupes.

Pourtant Sylvestre a des idées, écoute les propositions, fait des liens, reconstruit à partir des autres qui, eux, ne l'écoutent pas toujours...

Sylvestre, n'a pas le dernier jean à la mode, ne porte pas de « Cat », ne va pas souvent chez le coiffeur... autant de critères qui, amplifiés dans le but de se démarquer et de placer chacun à sa place dans le groupe favorisent l'exclusion. *Sylvestre, il pue !*

Commun, me direz vous ?

C'est vrai, chacun a vu, ressenti, connu, cette capacité à donner ou accepter les coups, à faire sortir du troupeau la brebis galeuse pour se réjouir d'appartenir à quelque chose...

C'est vrai, on voit cela partout et puis un cours par-ci, un cours par-là, ça ne laisse pas le temps de prendre vraiment la température. Il y a le programme à boucler, des élèves qu'il faut mettre au travail après une récréation mouvementée.

C'est vrai, nous ne sommes pas des assistants sociaux, chacun son métier après tout...

Mais comment demander à Sylvestre de laisser sa valise de maux à l'entrée de la classe et d'être l'élève que ses parents, ses professeurs attendent ?

Partir de cette situation, de la vie du groupe, pourrait être un préalable à la restauration de la communication au sein du groupe.

Par son rôle de médiateur, l'enseignant organise des situations d'apprentissage qui mettent les apprenants en relation entre eux et leur permettent de confronter leurs

1. Sylvestre, élèves de 6^{ème} : voir son histoire d'élève « exclu » du groupe, petit lapin « noir » au milieu des lapins « blancs » dans la 2^{ème} partie de l'article.

points de vue, de se regarder, de s'accepter en tant qu'individus qui, bien que différents, s'enrichissent.

Comme le dit André Gide, *le meilleur moyen pour apprendre à connaître, c'est de chercher à comprendre autrui.*

Quand les mots sont trop durs pour être prononcés, l'écrit peut prendre le relais et remplir un double objectif, disciplinaire et transversal.

Les élèves ont ainsi écrit à une personne de la classe à laquelle ils parlaient peu. Le cadre étant posé, beaucoup ont écrit à Sylvestre.

Ecrire, c'est aussi prendre en compte l'autre en tant que lecteur, destinataire, c'est choisir des mots, les mettre en forme pour être lu, compris. Déclencher l'envie de répondre, c'est repenser ce que l'on aurait dit plus facilement en parlant, devant les autres...

Quand on écrit, on est seul. L'écrit a permis de rétablir la communication et a donné aussi l'ampleur de la tâche... C'est ainsi que Sylvestre a pu lire, par exemple, la réponse de Jimmy qui proposait de l'aider en acceptant de lui donner ses vieux habits afin qu'il soit mieux habillé et s'insère donc dans le groupe !

Quand l'autre est là, dans toute sa singularité, ses différences, qu'il ne se fonde pas dans le groupe, dépasse parce qu'il est trop grand ou trop gros, essouffle parce qu'il court trop vite, lasse parce qu'il ne lit pas assez vite... c'est qu'il existe en moins ou en trop, qu'il se situe sur une échelle devant ou derrière l'autre, qu'il se place dans un rang, N'est-ce pas ce que l'école tend justement à renforcer par une évaluation plus normative que formative ?

L'HÉTÉROGÉNÉITÉ, LA DIFFÉRENCE INTÉRESSERAIENT-ELLES NOS ÉLÈVES ?

Enseignante auprès d'enfants déficients mentaux et moteurs, ma tâche consiste à considérer l'enfant dans toute ses différences, à travailler avec d'autres professionnels, kinésithérapeutes, ergothérapeutes, orthophonistes, psychomotriciens, éducateurs... Chacun a son approche spécifique de l'enfant.

Le travail en équipe pluridisciplinaire doit permettre de faire état de ce dont est capable l'enfant, de partir de ces émergences et lui permettre d'aller plus loin.

L'élaboration du projet individualisé est alors un devoir qui permet d'appréhender l'enfant dans toute sa singularité, garantit la confrontation des regards et la cohérence des accompagnements.

Travailler à partir des différences de chacun ne serait donc pas une nécessité préalable à tout apprentissage ?

Ma rencontre avec les élèves de 6^{ème}, intéressés par mon métier, permit de nous rendre compte de la sensibilité qu'ils développaient au contact de la différence.

Par un effet de miroir, la différence interroge. Elle renvoie à ce moment de mutation qui transforme l'enfant, le fragilisant, le mettant à nu avant qu'il n'ait revêtu sa carapace d'adulte, ce que F. Dolto² a nommé « le complexe du homard ».

Très vite, je sentis que mon arrivée éveillait leur curiosité. Sans détour, ils m'interrogeaient sur mon rôle d'enseignante auprès d'enfants dont ils voulaient connaître tant la nature du handicap que leurs différences ou la manière dont ils apprenaient. Ni Séverine ni moi n'aurions pu anticiper la richesse de cet échange qui dura toute une séance.

Il nous apparut alors que c'est en petits groupes qu'il fallait exploiter cet intérêt commun en proposant comme thème de travail : « Ces enfants-là. »

Ne sachant pas quelle direction et la durée qu'allaient prendre les séances suivantes, nous nous sommes laissées porter par le travail des élèves, faisant un point après chaque séance et décidant de relancer les débats à partir des éléments les plus pertinents de leurs échanges.

Ce sujet permit l'élaboration de séances de travail alternant phases orales et écrites. C'était aussi pour chacun la possibilité de prendre la parole, d'apporter au groupe un récit personnel, mais surtout de se positionner par rapport au sujet selon son vécu ou ses représentations.

A partir d'un livre de photos, les élèves de 6^{ème} ont observé un visage, tenté de le décrire ou d'imaginer ce que l'enfant faisait ou ne faisait pas. Ils tentèrent de lui donner des mots, de le faire parler...

Une répartition préalable des tâches à accomplir entre les différents élèves constituant le groupe favorisa l'écoute, la prise de parole, l'effort de verbalisation afin de faciliter pour le secrétaire le passage du discours oral à l'écrit.

C'est principalement au cours de cette phase de travail qu'il fut donné aux élèves d'échanger leurs avis, de construire un récit imaginaire, de travailler sur la différence grâce à la richesse des différents acquis de chacun, de faire des liens, de construire...

Je me souviens d'autres moments qui évoluèrent vers des choses que nous n'avions pas imaginées, des débordements qui nous font comprendre que l'on n'apprend pas à partir d'un programme de connaissances à acquérir mais que l'on apprend là où l'on a besoin d'apprendre.

C'est alors que des élèves ont choisi d'écrire aux enfants de ma classe, prévenus cependant qu'ils étaient non-scripteurs et non-lecteurs. Papiers de couleur, ribambelles, support de tous mots au-delà des maux, les « 6^{ème} » ont relevé le défi. Certains ont réalisé une cocotte en papier et écrit des mots comme *sourire*, *danser*, *sauter*, *chanter*... d'autres ont écrit une petite lettre sur des silhouettes représentant des enfants en ribambelles. Je suis retournée dans mon établissement le lendemain avec mon cartable rempli de ces mots cadeaux, ne sachant pas vraiment ce qui allait se passer, mais confiante...

2. F. Dolto, *La cause des adolescents*, Laffont, 1988.

Quand je suis revenue au collège, le cartable vidé et la tête remplie d'images magiques, j'ai raconté comment mes élèves avaient reçu les mots. Certes, ils n'avaient pas pu les lire, mais mieux encore ils en avaient pris possession à leur façon. Ouvrir et fermer cette cocotte et laisser échapper un mot venu dont ne sait où, écrit par d'autres enfants qu'on ne connaît pas mais qui savent que l'on existe et matérialisent la vie : « jouer » « rire » « danser »...

Chaque enfant a saisi le mot écrit, l'a lu avec son corps, jouant, dansant, riant.

J'ai ramené quelques photos de cette rencontre, permettant ainsi aux petits collégiens d'avoir une image un peu plus concrète de ce que je tentais de leur raconter.

Au-delà de l'acte d'écrire et des stratégies mises en place par chaque élève, l'enseignant doit prendre conscience du risque encouru par l'écrivain en herbe. Quand certains se plaignent de ne pas voir écrire leurs élèves, ou hurlent à l'idée qu'il puissent « sécher » devant un sujet de rédaction, j'ai envie de m'insurger, de leur dire de partir d'eux, de leurs différences, d'utiliser l'hétérogénéité comme outil de création..

Regardez où ces élèves peuvent nous emmener ! Ils savent nous surprendre, sont capables de nous faire partager des moments de bonheur insolites. *Je suis nul en orthographe ! Je ne sais pas à quel temps ce verbe est conjugué, mais j'écris, donc je suis.* Tout n'est pas acquis, mais tout est en construction.

En parlant, en échangeant, en émettant des hypothèses, en laissant cours à mon imaginaire, en apprenant des autres, je les respecte et donc ils me respectent et me reconnaissent dans toute ma singularité. *C'est justement parce qu'il n'est pas identique à moi, qu'autrui participe à mon existence*, dit Jacquard. C'est au cœur même de la différence, qu'apprendre à travailler peut permettre de rendre au terme hétérogénéité toute sa richesse.

CES ENFANTS-CI, CES ENFANTS-LÀ...
2^{ème} partie
Du côté des différences banalisées et multipliées

Séverine SUFFYS
 Collège H. Matisse, Lille

Il y a ceux qui sont d'ici
 Mais qui rêvent d'aller là-bas

Ceux qui sont loin de leur pays
 Et qui, ici, sont de là-bas

Ceux qui, dans le regard des autres
 Bien que d'ici, sont de là-bas

Ceux qui sont en partie d'ici
 En partie aussi de là-bas

Restent ceux qui sont bien d'ici
 Mais qui rêvent d'un autre ici

Sans pour autant chercher là-bas

(Chant collectif, Les Chantiers de l'Inédit, Théâtre « ouvert sur quartier », Lille)

J'ai longtemps été en admiration devant les professeurs qui, en conseil de classe, sont capables, sans hésitation, de faire tomber le couperet de la formule qui tue sur l'élève ; non seulement ils savent l'évaluer à un ou un demi-point près, mais en plus, avec des arguments empruntés à une psychologie normative, ils cernent à grands traits les éléments de son caractère, percevant ce que les autres n'ont pas vu, les intentions ou les vices cachés. Ces grands décrypteurs de différences sont de fervents adeptes de la sélection, prêts à tomber en pâmoison devant ces élèves-ci – comme il n'y en a plus et il n'y en aura jamais plus – et sûrs d'eux lorsqu'ils décrètent avec vigueur que ces élèves-là n'ont absolument pas leur place à l'école...

Personnellement, j'ai beaucoup de mal à être sûre de moi quand il s'agit d'évaluer ces élèves-ci et ces élèves-là. Je me rends compte, souvent, que mon attention s'est cristallisée sur tel ou tel point, sur telle ou telle situation, je prends conscience de toute la subjectivité et de toute la particularité de ce jugement. Je viens de passer une heure « merveilleuse » avec eux, juste un peu avant le conseil de classe, et je suis toute disposée à ne voir que les bons côtés de chacun ; en revanche,

si un tel a refusé la mise au travail ou m'a mise en échec dans ma stratégie pédagogique, je lui en veux et j'aurai tendance à rechercher dans le temps, pour en faire un réseau de sens, tous les moments récurrents où cette attitude m'a choquée. Et j'en trouve, bien sûr, tout un paquet, qui parvient à former une histoire, une histoire où se mélangent capacités, compétences, savoir-faire et savoir-vivre.

J'ai besoin d'un autre regard que le mien. Et lorsque j'ai pu vivre des moments où un autre professionnel partageait avec moi la situation de classe, j'ai pu apprendre à voir un élève au travail, à prendre en compte la complexité des attitudes positives et négatives par rapport à la tâche. Ces moments d'intelligence partagée sont rares dans la mesure où les institutions fonctionnent encore trop souvent sur le modèle unique du chef ou du maître opposé à celui de l'élève obéissant.

J'ai vécu des moments de bonheur pédagogique de ce genre avec des stagiaires, avec une collègue de français avec laquelle nous avons pris en charge une classe de 3^{ème} d'insertion³.

J'ai pu en vivre à nouveau cette année, lorsque Ambre Delreux, venue me rencontrer pour m'annoncer qu'elle avait choisi l'observation des pratiques de classe en collège, est arrivée dans ma classe, un beau matin de novembre. J'ai pu une nouvelle fois expérimenter le chemin que fait parcourir la rencontre avec un professionnel de qualité et comment ce chemin donne accès à ce que nous pourrions appeler la *travail d'hétérogénéité* avec des élèves dans une situation de classe.

Mais avant de raconter la rencontre des personnes et la naissance d'une séquence en français, il me paraît intéressant de formuler quelques hypothèses de travail, simplement pour les opposer aux affirmations péremptoires qui empêchent toute réflexion saine et approfondie sur le problème que pose l'hétérogénéité des élèves dans une classe.

DES HYPOTHÈSES

L'« Hétérogénéité » pourrait bien être un concept fabriqué, construit, issu d'une perception subjective des individus-profs, renforcée par la mise en commun des expériences des uns et des autres et la tendance naturelle de ce corps professionnel à la généralisation ; concept « commode » pour parler d'une réalité, celle des effets de la démocratisation de l'enseignement, mais qui est à interroger quant à sa pertinence. Il s'agirait, semble-t-il, plus d'un effet de réel, que d'un simple constat ; d'un effet tel que ceux déformés par le prisme des croyances ou des fantasmes qui ont tendance à amplifier, à mythifier un aspect du réel. Un effet qui pourrait être également le fruit d'une sorte de nostalgie d'une époque révolue, celle de l'élève républicain qui laisse à la porte de la classe ses particularités d'enfant, pour ne former qu'un seul corps, qu'une seule tête, qu'un seul cœur de bon petit Français. Tous en même temps. Tous pour un, un pour tous. L'apprentissage par cœur permettait la récitation, ensemble, des mêmes formules, mêmes proverbes, avec les

3. Je voudrais parler de Delphine Gyre, d'Anne-Sophie Debelvalet, de Claire Feliens, mon autre-moi – même en pédagogie !

mêmes mots et dans les mêmes termes qui engagent à faire bloc ou chœur autour d'idéaux communs : famille, patrie, etc.

Du concept, on passerait au modèle : un modèle modélisant, pratique, qui se fonde sur le rationalisme avec son besoin d'ordre et de classement : hétérogène est bien le contraire d'homogène. Ce qui est homogène ne laisse plus voir les différents produits, les différentes couleurs d'origine, tout s'est mélangé en parfaite harmonie. A l'inverse, l'hétérogène montre encore les différences de relief, de couleurs ou de matériaux, les oppositions, les ruptures, et cela fait bien évidemment désordre, cela choque un esprit habitué (conditionné) à l'ordre et à la propreté des disciplines et des individus.

L'hétérogénéité serait donc un concept fabriqué par notre incapacité ou notre difficulté à penser le multiple ou à envisager une pensée en système. André Giordan, citant Edgar Morin, rappelle que si le sens est relation, « à l'école, le savoir est distribué en disciplines, les disciplines en cours ou en chapitres, les chapitres en éléments » chacun d'eux est traité séparément. Comme le dit Edgar Morin : « Notre mode de pensée nous amène à être très lucides pour séparer et myopes pour relier. »⁴ L'hétérogénéité, alors, serait plutôt du côté de cette pensée « totalisante » ou « totalitaire » dont Michel Develay fait une partie de nous-mêmes, celle qui nous empêche un peu de concevoir une autre forme de culture.

« Il me semble que la réflexion n'est jamais allée jusqu'au terme d'un projet qui serait capable d'unir, en un même tenant, objectivité et subjectivité, rationalité et psychologie des profondeurs. Nous sommes divisés entre, d'une part, une pensée qui, pour construire des concepts, des modèles, des lois, des théories, ramène le multiple à l'unité, la pluralité au singulier, donc une pensée totalitaire, fermée et qui, finalement, ne pense plus ; et, d'autre part, une culture beaucoup plus riche, conflictuelle, pleine de sous-jacences parce que l'on apprend toujours contre une connaissance antérieure, parce qu'elle est davantage que la somme des savoirs et parce qu'elle s'appuie sur les constituants de notre psyché avec ce qu'ils comportent de caractère intime, parfois irrationnel, difficilement verbalisable et souvent maladroitement verbalisé. »⁵

Le rationalisme, cartésien ou autre, qui nous impose tout naturellement, presque, de ramener le multiple à l'unique, se heurte à la réalité bien réelle d'un public de plus en plus différent, de plus en plus diversifié, malgré son regroupement forcé à l'intérieur de termes aussi significatifs et aussi rassembleurs que « tronc commun » ou « massification ».

L'hétérogénéité des élèves n'est peut-être pas aussi « cognitive » qu'on aime souvent à le penser. Il existe au collège, même en prenant en compte ces enfants qui auraient pu faire l'objet d'une orientation en SEGPA, peu d'écarts au niveau de l'intelligence. Si certains enseignants constatent des différences au niveau de la

4. André Giordan, *Apprendre !* Belin, collection Débats, 1998.

5. Michel Develay, « L'in-humain, l'humain et le mythe » in Jacques Lévine, Jeanne Moll, *Je est un autre, Pour un dialogue pédagogie-psychanalyse*, ESF Editeur, 2001.

rapidité et de la lenteur, le témoignage autobiographique et personnel de certains savants, Einstein, A. Jacquard, comme celui des chercheurs en sciences cognitives, nous ont appris que la lenteur était plus une façon d'aborder le réel et les problèmes (la façon du chercheur qui avance pas à pas, qui revient en arrière, qui vérifie ses hypothèses) qu'une carence de l'intelligence. La rapidité, le vite fait, bien fait, est une habitude scolaire. Ni plus, ni moins. De même, l'incompréhension de certains élèves, cette impression qu'a le professeur de non-compréhension de la part de certains, de limites, de plafonnement, trouvent une explication intéressante chez les psychologues qui montrent comment certaines images « prégnantes » font écran dans le cerveau d'enfants abîmés par la vie, les drames sociaux ou familiaux, occasionnant une sorte de déconnexion provisoire face aux apprentissages ou une déperdition d'énergie pour pouvoir affronter la prise de risque nécessaire pour grandir et progresser.

Ph. Perrenoud dit bien que les écarts de l'évaluation scolaire reposent souvent beaucoup plus sur des éléments périphériques à la capacité d'apprendre et que c'est l'école qui, par l'évaluation sommative et sélective, désigne et creuse ces écarts.

Il y aurait donc nécessité dans une formation d'enseignant de préparer une attitude critique et distanciée face à ce terme-même d'hétérogénéité et aux implications qu'il entraîne par rapport à l'évaluation. Par exemple, si chacun apprenait la relativité de l'évaluation, réfléchissait sur la difficulté d'évaluer l'apprendre, par rapport à soi-même comme par rapport à un autre, peut-être finirions-nous par voir moins de différences entre les élèves, moins d'écarts. Encore faudrait-il que l'évaluation s'interroge sur son objet même : qu'est-ce que j'évalue ? Il est certes facile de constater des écarts quand on attend une réponse exacte ou inexacte à une proposition donnée : Vrai/faux ; tout a été traité ou seulement une partie. Quand il s'agit de quantité, d'additionner des points, les choses paraissent simples et les écarts se creusent nécessairement : plus... moins... multiplié par... divisé par... Bonheur des calculatrices ou des ordinateurs qui élaborent des moyennes qui figent des individus, les clouant au pilori des hiérarchies exactes.

« Vous croyez qu'on peut passer en 5^{ème} avec une moyenne générale de 6/20 ? » me demande Laetitia, presque en me défiant. Laetitia a suivi tous les soutiens possibles, toutes les heures de « remise à niveau » ou de « rattrapage » durant son année de 6^{ème}. Elle a même passé des heures avec des personnes retraitées qui lui faisaient lire et relire des phrases et des règles de grammaire. Laetitia vaut-elle 6 ? Elle m'a emprunté un livre d'A. Jacquard, *Le Mime*, pendant les vacances d'avril et me raconte à la rentrée qu'elle en a fait la lecture à deux petits enfants insupportables qu'elle gardait. « Grâce à vous, M'dame ! Au début, je les faisais lire une phrase après l'autre, comme la dame retraitée, elle fait avec moi, mais après, ils ont voulu savoir la suite, et je leur ai tout lu, comme vous faites ! » – « Tout ? Laetitia ? » – « Ouais et j'ai su ! Bon après c'était moins bien ils se sont amusés à me couper les cheveux avec des ciseaux, parce que je m'étais endormie... » Laetitia fait des liens, me rappelant sans cesse des choses que j'ai pu dire à la classe ou à elle-même en particulier, pour les mettre en relation, pour les reformuler et les mettre en perspective. Elle s'approprie des mots, elle se construit une attitude par rapport à d'autres adultes, par rapport aux autres élèves, une distance par rapport à

elle-même, reconnaissant ses torts, appréciant finement les qualités d'autres qu'elle-même. Elle parvient à se mettre au travail, alors qu'elle n'en a pas envie parce qu'elle pense à son père qui est très malade et qui ne veut pas lui parler au téléphone pour ne pas pleurer devant elle. Elle décide de lui écrire un petit mot pour lui dire qu'elle pense à lui... Combien ça vaut ? Combien ça coûte ? Rien, à l'école ; 0 point : un enfant qui apprend à grandir en faisant du sens avec tout ce qu'il vit, tous les problèmes qu'il rencontre. Par rapport aux contrôles, donc, Laetitia est un élément qui introduit l'hétérogénéité dans une classe. Elle n'a pas son classeur propre et bien rangé, elle ne fait pas son travail à la maison malgré de bonnes intentions.

Un apprentissage centré sur l'hétérogénéité, pour l'enseignant, consisterait à apprendre la relativité, la faillibilité de son évaluation, pour percevoir et pour prendre en compte des opérations intellectuelles, plus essentielles que l'apprentissage par cœur, la mémoire ou la capacité à se modéliser à l'intérieur des devoirs imposés en trois ou en vingt sept parties.

Apprendre à repérer ce qui bouge, parce que, forcément, quelque chose va bouger, chez un enfant ou un adolescent...

Delphine, au début de l'année, lève toujours le doigt, très timidement, à chaque fois, pour dire qu'elle ne comprend pas. Elle a un sourire triste, chaque fois qu'agacée, je lui montre qu'elle peut comprendre toute seule, qu'elle n'a pas besoin de moi. Quand elle finit par faire quelque chose, c'est à côté, hors sujet, par rapport à ce que j'avais expliqué. J'apprends que Delphine vient de vivre un drame familial et je finis par comprendre que ce drame, cette image forte fait écran et l'empêche de comprendre. Elle n'a pas besoin d'explication mais d'un regard, d'un sourire, d'une main posée sur son épaule pour se réassurer dans son rapport avec l'adulte. Le reste viendra après. Et c'est ce que je vois, jour après jour, un regard qui redevient intelligent, un sourire complice et heureux qui dit : là je vois bien où vous voulez en venir, et elle se penche sur sa feuille, me rend un travail qui rend compte d'une compréhension des textes très juste, d'un langage qui s'affirme de plus en plus. Cependant, Delphine reste « nulle » en maths. Elle ne comprend rien, sa moyenne ne progresse pas... On appelle cela comment ? Ah oui, elle est sans doute plus « littéraire » que « scientifique », et puis, les mathématiques, évidemment, sont plus « abstraites » que le français... Que d'hétérogénéité dans les disciplines apprises à l'école par un même enfant !

L'hétérogénéité, c'est, sans doute, l'apprentissage de l'autre dans sa dimension la plus physique. Tant que l'autre me ressemble, je peux m'occuper de son esprit ; il n'y a pas d'aspérités sur lesquelles bute mon regard. Je vois ses yeux qui comprennent, miroirs de l'âme, ce sont des esprits qui sont en communication, les corps sont tendus à l'écoute de ce qui se passe vers le haut. Silence religieux de ce moment sublime ! Mais lorsque l'autre ne me ressemble pas, c'est son corps qui fait obstacle à la communication des esprits : ce qui saute aux yeux et aux sens, c'est son odeur, son accent, son débit de parole, sa façon d'être, de se déplacer, son poids, sa taille, sa « beauté » ou sa « laideur » par rapport aux critères de l'époque, sa façon de se « coller » à moi dans son besoin immense d'affection, ou sa façon de me

rejeter, de s'opposer à moi, la façon dont il vit (fusion ou rupture) les mondes différents de la maison et de l'école, de la rue et de la classe, du dehors et du dedans.

Cela m'amuse ou me lasse toujours, selon mon degré de fatigue, de constater qu'étrangement, les perturbateurs repérés comme tels dans les classes, se ressemblent : ils portent des noms et des prénoms à consonance étrangère, souvent arabe; ils écrivent peu, mal, ou pas du tout, prennent la parole toujours de façon intempestive pour insulter ou grogner leur mal-vivre, ils butent sur les mots quand ils essaient de déchiffrer un texte, ils sont lents, peu attentifs, ils ne tiennent pas en place assis sur une chaise, font des trafics de trousse, de crayons, de compas qui servent à piquer les voisins, ont toutes sortes d'objets dans leur sac ou leur serviette qui n'ont aucune utilité pour l'école, ou bien ils n'ont rien du tout, ni feuille, ni crayon, ni livre. Ils sont *trop* ceci ou *trop* cela, *pas assez* ceci et *pas assez* cela... Et à travers ces descriptifs agacés, se dessine le profil d'une norme : celle d'un élève qui obéit à l'adulte, qui lui renvoie une image positive de lui-même, et qui fait tout pour se ranger de son côté en adoptant ses valeurs (mérite, effort, travail), fût-ce au prix d'un faire-semblant calculé ou d'une docilité inculquée. Mais bizarrement aussi l'enseignant manifeste une plus grande indulgence ou tolérance pour celui-là, qui lui ressemble, quand il déborde des cadres et des limites. On dira qu'il a de l'humour, qu'il est « amusette » et que c'est bien de son âge, et que ça passera en grandissant, etc. Tandis que le bruit que fait l'autre, hétérogène, différent de moi, m'insupporte ; je le trouve grossier, vulgaire... !

C'est alors que l'hétérogénéité révèle toute la dimension subjective qui constitue son environnement et son contexte : elle est le signe de l'angoisse de l'enseignant qui sait faire avec un type d'élèves (quand on les gronde, ils s'arrêtent) et qui ne sait pas faire avec celui qui ne comprend pas, qui ne respecte pas les mêmes choses que lui ; celui qui pose des questions parce qu'il voudrait comprendre comment articuler une connaissance à la vie, quand il veut recomposer une explication de son monde ; celui qui travaille pourtant et qui n'obtient pas de bons résultats, celui qui risque d'exploser à tout moment ou celui qui a choisi de se taire définitivement. On découvre alors que l'apprentissage de savoirs cloisonnés empêche l'enseignant de transférer ce qu'il a pu apprendre dans sa discipline dans d'autres domaines. Il lui est difficile de faire des liens entre ce qu'il a lu et la situation qu'il est en train de vivre ; il ne parvient pas à prendre de distance critique dans une situation où il se trouve lui-même impliqué ; il retrouve les pulsions de l'enfance, celles qui visent à réduire l'autre, à le placer sous sa domination ; il faut qu'il gagne ! Il faut que l'autre cède, que l'hétérogène se fonde dans l'homogénéité et le conforme.

Serait-ce dire que l'hétérogénéité a quelque chose à voir avec le rapport au savoir et à l'apprentissage ? Peut-être que si l'on est resté persuadé, tout au long de son parcours scolaire et universitaire, que le savoir est propre, homogène, et qu'il se transmet d'une seule façon : il faut savoir, il faut apprendre et appliquer ce qu'on vous dit de faire, peut-être que l'autre, l'autre méthode, l'autre élève, l'autre collègue, l'autre savoir, l'autre façon d'apprendre me semblera toujours encore plus autre, encore plus hétérogène, et donc à rejeter et à proscrire...

Peut-être serait-il bon de poser la question, simplement ?

L'hétérogénéité n'est plus alors qu'un regard, un point de vue, avec la myopie dont parle E. Morin, sur les différences. Un regard, un point de vue avec lequel s'accroît et se creuse la différence entre le « je » et le « tu ». Je parle de l'autre, je le considère, à partir de moi, de ce que je suis, de ce que je juge normal ou anormal, conforme ou non-conforme. D'où les risques de confusion et d'aveuglement qui engluent ces points de vue dans un affectif normé et formaté, en oubliant de les situer par rapport aux courants philosophiques, religieux, et à l'évolution sociale dont ils sont issus. Il a existé des époques où les noirs ne pouvaient être que mauvais, où le monde ne pouvait exister sans dieu, où les femmes comme les enfants ne pouvaient pas avoir d'âme ni de raison ; d'autres moments de l'histoire des sociétés où on laisse les fous, les anormaux vivre leur folie et leurs dérives au milieu des autres, tandis qu'ailleurs ou à d'autres moments on les enferme, on les isole pour qu'ils ne se mélangent pas aux autres, pour qu'ils ne puissent pas les contaminer...

UNE SÉQUENCE

Pour introduire cette séquence, je voudrais poser comme principe une pédagogie de la présence. La simple présence, en effet, des individus dans une classe implique une rencontre avec la pédagogie. L'arrivée d'un nouvel élève, comme la présence inattendue d'un nouvel adulte, tout comme l'absence de certains élèves, dans la classe, amènent à poser le problème de l'interruption ou de la reprise, le problème du changement de cap ou d'orientation : interruption de la séquence en cours, du travail prévu pour la séance ; reprise d'une activité laissée de côté ; nouvelle direction qu'on fixe à l'objectif de départ, etc. Lorsque surgit ce « soudain », ce « un jour », « un matin », dans une vie de classe, il s'agit de faire connaissance avec le nouveau ou la nouveauté, de faire de cette prise de connaissance un moment fort de présentation de l'autre ou de l'intrus. L'enseignant saisit au bond cette rupture de la routine scolaire et comme il apprend à « faire feu de tout bois », il réorganise le travail des connaissances autour de cette intrusion.

La séquence s'intitulera : *Rencontrer une personne*. Qu'est-ce qu'elle nous apporte ? En quoi ce qu'elle nous apporte peut changer nos représentations, notre rapport au travail et au savoir ? En quoi peut-elle nous amener à comprendre l'hétérogénéité du savoir ?

Cette séquence est éclatée dans le temps, Ambre Delreux participait à une ou deux heures de cours par semaine, dans le cadre de son travail ; mais devant l'intérêt des échanges, elle est revenue pour le plaisir, quand son emploi du temps le lui permettait.

Séance n° 1

Lorsqu'Ambre arrive dans ma classe, je lui demande d'expliquer aux élèves ce qu'elle vient faire dans cette classe de 6^{ème} et en quoi consiste son travail. Mon objectif est simplement alors, comme j'ai appris à le faire avec mes stagiaires les

années précédentes, de montrer aux élèves qu'enseigner est un métier véritable, au sens où les méthodes, les façons de faire ne sont pas immuablement décrétées, et que des situations de classe peuvent faire l'objet d'une analyse de la part de deux enseignants ou d'une équipe, que les adultes peuvent réfléchir ensemble sur tel ou tel cas, pour trouver d'autres chemins à explorer, d'autres activités à mettre en place.

Mais au moment-même où elle prend la parole, je comprends qu'il se passe quelque chose dans la classe et que rien ne sera comme je l'avais prévu. Je devais « garder les commandes », comme on dit, Ambre venait observer et nous aurions dû ensemble discuter de ce qui se passait, elle m'aurait posé des questions, je lui aurais répondu en lui expliquant pourquoi et comment j'en suis là, elle m'aurait relayée lors des travaux en groupes et nous aurions abstraitement comparé ses élèves et les miens, son métier et le mien.

Mais sa parole fait immédiatement jaillir plein de questions, de paroles de la part des élèves. Ils ont beaucoup à dire : des paroles convenues (*On est tous égaux, il n'y a pas de différences entre un handicapé et nous*) aux angoisses (*J'ai un peu des frissons dans le dos quand je croise un handicapé*) en passant par toutes sortes de témoignages concernant le handicap des autres (*Moi, dans ma rue..., moi, ma mère elle est handicapée et elle a pas d'amis...*) comme celui qu'ils considèrent comme tel pour eux-mêmes (*Moi, j'ai pas les jambes paralysées, je peux marcher, mais je sais pas courir parce que je suis trop grosse...*). Cet échange dure toute la séance, le professeur distribue la parole collective.

Après cela, nous décidons, Ambre et moi, de profiter de ce qui vient de se passer pour envisager un travail commun autour du handicap. Ambre me propose un catalogue intitulé « Ces enfants-là » qui regroupe des photos de ses élèves handicapés, réalisées dans le cadre d'une exposition.

Séance n° 2

Début du travail. Ambre passe d'un groupe de mes élèves à l'autre avec son livre pour montrer les photos et parler des enfants. Tandis qu'elle est occupée avec un groupe, les autres, répartis en petits groupes de 3 ou 4 travaillent sur quelques photocopies de ces photos, selon la feuille de travail suivante :

6^{ème} Français
« Ces enfants-là... »
Travail en groupes

Ambre Delreux nous a apporté un livre de photos des enfants avec lesquels elle travaille. Elle va vous le montrer et vous parler de ces enfants. Mais comme vous ne pouvez pas tous vous mettre autour d'elle et du livre, vous irez avec elle, groupe après groupe. Pendant ce temps-là, avant et après l'avoir écoutée, vous travaillerez ensemble, en petits groupes, sur des photocopies de ces photos. Ces photocopies ne sont pas très nettes, mais vous disposez d'une photocopie par groupe, un peu plus précise. De toutes façons, vous verrez ou vous aurez déjà vu la photo originale avec Ambre.

Ce travail est le début d'une séquence du cours de français à laquelle nous donnons le titre provisoire et interrogatif de :

Normal ? Anormal ?

Ces « enfants-là » ne parlent pas, dit-on. Pourtant, quand on les regarde, on a bien l'impression qu'ils disent plein de choses. Vous allez, vous, leur donner des mots.

– Observez bien ensemble l'enfant que vous voyez sur la photo : Où est-il ? Que fait-il ? A quoi pense-t-il ? Vous pouvez essayer de répondre à ces questions tous ensemble, à l'oral. Le secrétaire du groupe prend des notes.

– Vous donnez des mots à cet enfant. Oui, mais comment ? Vous pouvez choisir :

Vous inventez et rédigez un monologue, les mots qu'il a dans sa tête, ceux qu'il voudrait dire à quelqu'un ; dans ce cas, c'est lui que vous faites parler, vous vous mettez à sa place ;

Vous lui parlez, et c'est vous qui cherchez les mots que vous auriez envie de lui dire, l'histoire que vous auriez envie de lui raconter.

Dans les deux cas, il s'agit d'essayer de communiquer, d'inventer un langage pour se faire comprendre. Vous pouvez préparer des paroles que nous enregistrerons plus tard au magnétophone ; des dessins ou des images accompagnés de mots, de bruits ou de textes ; des lettres pleines d'objets. Vous pouvez chercher et inventer des mots « anormaux », des mots-cadeaux, des textes « mélangés » de mots et d'objets, de sons et de dessins...

Séance n° 3

Feuille de travail :

6^{ème} Français « Ces enfants-là... »

I. - Oral – Débat en groupes de paroles

Thème de discussion :

Etre différent des autres

Etre handicapé

Etre « normal » ou « anormal »

Des questions pour lancer le débat :

– Que veulent dire ces mots pour chacun ?

– Quels exemples pouvons-nous prendre autour de nous ?

Dans notre vécu ou dans ce que nous savons de ce problème par des émissions de télévision ou par des articles de journaux ?

Dans la fiction (livres, films que nous avons pu lire ou voir à ce sujet) ?

Pour que chacun puisse se faire entendre dans la classe et puisse donner son point de vue, nous disposerons les tables en deux cercles, l'un pour regrouper ceux qui ont droit à la parole, l'autre pour ceux qui ne peuvent pas parler et

qui sont chargés de prendre des notes sur ce qui se dit. Bien sûr, nous changerons les groupes, de façon que vous puissiez tous faire partie, à un moment, du groupe qui a la parole.

Etre dans le groupe de parole, c'est travailler à apprendre l'oral en français. On est tous à égalité : ce n'est facile pour personne, petit ou grand, de prendre la parole devant un groupe. On a le droit de se tromper, de bafouiller, de chercher ses mots, de revenir en arrière. Donc, la moquerie est interdite. Tout le monde doit pouvoir parler. Ceux qui prennent des notes, pendant ce temps-là, ne doivent pas tout écrire, mais ils le font pour essayer d'apprendre à écouter et à construire à partir de ce que disent les autres. Il est très important de ne pas réagir tout haut (Non, c'est pas ça ! Il ou elle n'a rien compris ! Je ne suis pas d'accord ! Etc.) mais d'apprendre à réagir par écrit : cela veut dire, par exemple, que je prends en notes, très rapidement, un ou quelques mots dits par l'un des membres du groupe ; je peux aussi faire un schéma avec des flèches pour retenir ce qui est dit ou me servir d'autres signes explicatifs ; ces notes ou signes me serviront quand je serai à mon tour dans le groupe de parole ; je pourrai repartir de ce qui a été dit, par exemple : Un tel a dit que... Par rapport à cela, moi, je pense que... Je trouve que... Je suis d'accord, pas d'accord... Je me pose cette question... Etc.

II. - Retour au travail écrit

Le plus difficile, bien sûr, est d'inventer un langage. Je vous donne quelques « lanceurs » de recherche :

- Le plus gros gros mot du monde...
- Le premier mot, quand il n'y avait pas encore de parole ni de texte écrit...
- De « vilains » mots / de « jolis » mots...
- Des mots qui font mal, qui blessent, qui tuent ; des mots qui font peur ; des mots qui font du bien, qui soulagent, qui endorment...
- Des mots – valises...
- Des jeux de mots...
- Des mots magiques...
- Des mots tordus...
- Etc.

Vous pouvez puiser dans cette liste des idées de langage pour faire parler les enfants ou pour leur parler.

Séance n° 4

Le professeur distribue une synthèse du débat de la séance précédente, synthèse réalisée à partir des notes prises dans les groupes d'écoute :

1^{er} groupe de parole : Delphine, Alexandra, Cécile F., Rabab, Zahia, Cathy, Laetitia
Des paroles « en vrac »

- Etre différent c'est avoir des origines différentes ;
- On est tous différents ;
- Etre différent, ça ne veut pas forcément dire être handicapé ;
- Si j'ai 4 doigts et que toi, tu en as 5, je suis différente de toi ;
- Les handicapés, ce n'est pas de leur faute ;

- Il ne faut pas être tous pareils ;
- Le problème, c'est les notes qui font qu'on est différents ;
- Pourtant, on est tous pareils, on est des humains, pas des animaux ;
- Différent, c'est un mot que j'aime bien dans un sens, et, dans un autre, que je n'aime pas ;
- Ce qui ne va pas, c'est quand on te considère comme « nul », parce que tu es différent ;
- On est « plus » ou « moins » différent ;
- Comparaison entre de véritables handicaps et des problèmes que chacun peut avoir (par exemple, quand on ne peut pas courir, sans être pour autant paralysé des jambes) ;
- Comment ça vient, le handicap ?
- C'est des accidents ou dès la naissance ;
- Pourquoi on fait naître un bébé quand on sait qu'il va être handicapé ?
- C'est un choix des parents ; on ne peut pas décider de ne pas faire naître des handicapés, ce serait un peu du racisme.

2^{ème} groupe : Julien, Jimmy, Mallory, Hélène, Séher, Fatima, Elodie

- Pourquoi ils ne sont pas pareils que nous, les handicapés ?
- On parle des bébés qui naissent prématurément ;
- On est tous différents, mais on vient quand même tous du ventre de sa mère !
- On mange, on dort, on a les mêmes besoins, même si on a des origines différentes ;
- Garder ou ne pas garder dans la famille un enfant handicapé ?
- C'est le regard des autres dans la rue qui va faire comprendre à l'enfant handicapé qu'il est différent ;
- Peut-on accepter que son enfant souffre toute sa vie de ce regard des autres sur lui ?
- Un enfant handicapé, c'est quand même son enfant ;
- Un enfant handicapé, c'est un enfant, un point c'est tout ;
- Mais comment va vivre l'enfant handicapé qui devient adulte ?
- Il y a des centres pour enfants handicapés où ceux qui ne sont pas trop handicapés peuvent travailler ; il y a des gens spécialisés pour les aider ;
- Quelqu'un a vu un reportage sur l'adoption où une femme avait adopté un enfant handicapé qui allait, durant la journée, dans un institut ;
- Ce n'est pas parce qu'on est handicapé qu'on ne peut pas s'amuser ni faire plein de choses. Les jeux para-olympiques en sont une preuve.

3^{ème} groupe : Sevki, Cyril, Kévin, Julien, Cécile B., Alice, Fatima, Hélène

- Mais les handicapés, est-ce qu'ils se rendent compte qu'ils ne sont pas normaux ?
- Y en a qui savent ;
- Il faut leur expliquer, leur dire ;
- C'est comme quand tu as une maladie grave ;
- Mais ce n'est pas facile ! Il faut leur dire, mais peut-être pas tout de suite, tout de suite ;
- C'est comme pour l'adoption, il faut dire à un enfant qu'il a été adopté ;

- Mais pour leur parler, aux enfants handicapés, comment faire ?
- S'ils sont sourds, on peut apprendre avec eux le langage des signes ;
- Mais, ce n'est pas tout, les signes, qu'est-ce qu'on peut leur dire avec des signes ?
- On peut leur faire des dessins ;
- Peut-être certains savent lire, on peut leur écrire des lettres...
- Et s'ils ne voient rien, s'ils sont aveugles ?
- Il faut quand même bien inventer un moyen de se comprendre.

Ces notes, en désordre, révèlent certaines tendances. Le handicap est posé par rapport à eux-mêmes, il est mis au rang des différences de toutes sortes, mais ils l'envisagent de façon positive dans une volonté d'intégration et dans un désir optimiste de communication. C'est sur l'idée d'une rencontre et d'une recherche des moyens de se comprendre que s'était achevé le débat de la séance précédente.

La consigne de travail est la suivante :

- Lire le document et retrouver ce qu'on pense avoir dit lors du débat. Au besoin, modifier ou corriger la formulation du professeur qui ne correspond peut-être pas tout à fait à ce que vous avez voulu dire ;
- Choisir dans ces paroles une phrase qu'on a envie de développer, qui donne envie d'écrire, parce que c'est dans celle-là qu'on retrouve le mieux ce qu'on pense ou ce qu'on ressent face à ce problème du handicap. On écrit de l'autre côté de la feuille de travail.

Ce temps de lecture-écriture prépare l'échange oral de la deuxième partie de la séance.

Fatima et Séher distribuent la parole, chacun a préparé une feuille d'écoute, feuille blanche pour ne pas perdre le fil de ce que l'on voudrait dire au fur et à mesure que la parole circule de l'un à l'autre. Le débat s'engage avec une question de Jimmy à Ambre Delreux :

- Est-ce que les handicapés ont peur quand on s'approche d'eux ?

Ambre explique comment toute situation nouvelle est source d'angoisse pour eux, dans la mesure où les repères sont toujours à construire. Elle explique comment même les objets n'ont pas forcément de sens pour eux, comment le sens des objets est à reconstruire à chaque fois (A quoi sert une armoire, par exemple ?). Un long échange suivra, mené par Rabab qui pose le problème dans toute sa nuance et sa complexité : Doit-on, peut-on laisser vivre un handicapé ? D'un côté, il faut le laisser vivre, parce qu'il pourra être aimé, être heureux, de l'autre, on sait qu'il va souffrir à cause du regard des autres.

Lors de cet échange, il est essentiellement question de la souffrance ou de l'amour que l'autre peut apporter à celui qui est en difficulté. La question de la relation à l'autre est au cœur du débat et chacun est si impliqué dans sa parole, celle qui dit sa peur des autres, son besoin d'affection, que l'écoute devient active et parfaitement silencieuse.

En fin de séance, Ambre explique l'origine et l'évolution du mot handicap. Lié à un jeu de hasard, le terme sera repris pour désigner l'inégalité créée, sous forme

d'une charge supplémentaire, afin de mettre un cheval trop rapide à égalité avec les autres au départ d'une course.

Egalité, inégalité, égalité comme principe, inégalité comme réalité qui se décline de plus en plus au pluriel. Il faut lire le petit livre de François Dubet, *Les inégalités multipliées*⁶, pour concevoir, dans toute son étendue et ses conséquences, le problème de la difficile rencontre entre l'égalité démocratique et les inégalités capitalistes dans notre société.

Séance n° 5

Séance qui est la veille des vacances de Noël. C'est l'occasion idéale pour travailler sur le mot-cadeau, celui qu'on donne en pure perte, sans attendre de retour ; don qui n'est pas celui de l'action humanitaire ni de la charité, mais celui qui apprend à sortir de soi-même, pour aller au-delà de ses propres limites, pour faire un pas vers l'inconnu, pour prendre le risque d'apprendre. Le professeur a apporté un choix de papiers, feuilles cartonnées, feuilles de couleurs, papiers et ficelles d'emballage.

Le travail se fait, cette fois, à partir d'un rappel de la consigne du travail d'écriture, proposée précédemment :

III. - Retour au travail écrit

Le plus difficile, bien sûr, est d'inventer un langage. Je vous donne quelques « lanceurs » de recherche :

- Le plus gros gros mot du monde...
- Le premier mot, quand il n'y avait pas encore de parole ni de texte écrit...
- De « vilains » mots/de « jolis » mots...
- Des mots qui font mal, qui blessent, qui tuent ; des mots qui font peur ; des mots qui font du bien, qui soulagent, qui endorment...
- Des mots-valises...
- Des jeux de mots...
- Des mots magiques...
- Des mots tordus...
- Etc.

Vous pouvez puiser dans cette liste des idées de langage pour faire parler les enfants ou pour leur parler.

Mais aussi avec un accompagnement de lecture ou de relecture :

6. François Dubet, *Les inégalités multipliées*, Editions de l'Aube, 2000. Rappelant son analyse de la galère des lycéens et des jeunes, il pose la contradiction essentielle entre égalité proclamée et inégalité de fait : « Les lycéens perçoivent les hiérarchies scolaires comme des chaînes de mépris dans lesquelles chacun méprise autrui pour se sentir moins méprisable. Il suffit d'observer l'obsession de la face et du défi qui commande la sociabilité des jeunes de banlieue pour voir à quel point le mépris est perçu comme le sentiment social élémentaire de ceux qui se heurtent à la contradiction la plus aiguë entre leur égalité fondamentale et leurs inégalités sociales. » (p. 55)

Recherche dans tes documents de français le texte du conte africain, *Le plus gros gros mot du monde*⁷, et le texte qui a inauguré la séquence sur les textes fondateurs, sur *La Tour de Babel*⁸.

Lis pour toi ces quelques extraits du livre « philosophique » de P.-Y. Bourdil, *Histoire du Premier mot*⁹.

Le destinataire de ton mot-cadeau peut être celui que nous avons prévu, à savoir un des enfants handicapés dont Ambre Delreux est l'institutrice, mais aussi un destinataire de ton choix, celui à qui tu as envie de dire quelque chose, particulièrement en cette période de l'année.

Cette séance révèle un véritable travail sur les mots de la part des élèves. Elle met au cœur les particularismes, en même temps que les mots étrangers et les difficultés de communication : Séher et Sevki vont apprendre aux autres quelques mots turcs, ceux qui désignent « maman » et le prénom du petit frère de Séher, « Ange ». Laetitia écrit à son père, mais elle pose à toute la classe la contradiction dans laquelle elle se trouve : je veux lui dire que je l'aime, mais aussi que je le déteste, comment faire ? ; d'autres inventent des couleurs et des jeux pour arriver à toucher les enfants handicapés ; on cherche des mots à manipuler, à toucher, des mots qui brillent, etc.

Séance n° 6

Ambre ne reviendra dans la classe qu'au mois de février. C'est à ce moment-là que nous prévoyons ensemble une séance de clôture de cette séquence sur l'anormalité :

Feuille de travail :

6^{ème} Français

Fin de la séquence « Ces enfants-là... »

I. - Je rappelle brièvement la séance fabrication des mots-cadeaux, le samedi avant les vacances de Noël : Ce que j'ai fait, seul(e), avec quelqu'un(e) ; je fais un descriptif rapide de mon mot-cadeau, le plaisir que j'ai eu à le faire, les difficultés rencontrées, à quoi, à qui je pensais.

Comment ont été reçus les mots-cadeaux destinés aux personnes de mon entourage ?

-
7. Jean-Claude Renoux, *Le plus gros gros mot du monde et autres contes nègres*, illustré par Jean-Marc Stetka et Guillaume Renoux, Jeunesse l'Harmattan.
 8. *L'histoire de la tour de Babel*, Folio Benjamin, racontée par Jacqueline Vallon, illustrée par Maurice Pommier.
 9. Pierre-Yves Bourdil, *Histoire du premier mot*, Médium poche, L'Ecole des Loisirs.

Si j'étais absent(e) ce jour-là, je propose ici sous forme de dessin ou d'écrit ce que je me représente comme un « mot-cadeau ».

II. - Ambre raconte :

J'écoute en notant :

Ce qui me plaît dans ce qu'elle dit. Les questions que je voudrais lui poser.

III. - Echange oral :

- Je pose mes questions à Ambre

- Est-ce que c'est facile d'écrire à quelqu'un ?

- Dire/Ecrire : ce qui est facile/difficile

IV. - J'écris quelque chose à quelqu'un de la classe à qui je ne parle pas d'habitude.

Des (con)séquences qui ouvrent des sous-séquences ou des para-séquences

Mais cette séance qui devait être de clôture n'a fait qu'ouvrir plus la prise de conscience des différences. Alice n'a plus envie de parler aux autres, parce qu'elle a conscience d'une impasse, elle écrit donc aux murs de la classe. Beaucoup de mots sont envoyés à des élèves timides, réservées, par des élèves elles-mêmes timides et réservées. On s'échange des *Je vais essayer de travailler avec toi, la prochaine fois* – et c'est effectivement ce qui se passera lors des travaux de groupe où la composition, dans de nombreux exemples, ne se fera plus seulement frileusement selon les affinités ou l'habitude, mais selon des risques volontairement assumés. La liberté de pouvoir toujours choisir entre la fiction (imaginer des interlocuteurs n'appartenant pas à la communication réelle) et la réalité (tenter des mots vis-à-vis des élèves réels de la classe) aide à amplifier ces écrits, à les rendre plus « chargés » de sens et de sentiments – voire de valeurs. Différer les paroles par l'écrit, donner un statut particulier aux mots clandestins en les rendant légitimes dans le cours de français, sur le support d'une carte de bristol, va permettre de donner une certaine place à la parole privée. Elle trouve des lieux, des moments où se poser, non pas comme ces paroles furtives qu'on se lance pour se faire mal, pour être à peine entendues, ou pour n'être entendues que de quelques-uns, mais pour prendre en compte le travail que représente le fait de vivre ensemble, avec des histoires et des mots différents.

Ainsi la parole privée devient-elle de plus en plus offerte à la classe, par l'intermédiaire du professeur. Un jour du mois de mars, Sylvestre qui est resté l'exclu de la classe, malgré les tentatives de toutes sortes de la part du professeur comme de la part de certains élèves, trouve l'occasion de poser sa différence. Il le fait d'abord par écrit en déposant sur le bureau du professeur une « lettre de cœur » écrite et dessinée, geste somme toute bien banal. Mais il est bien spécifié en haut de la lettre qu'elle s'adresse à toute la classe et qu'il demande au professeur de la lire « tout haut ».

Voici cette lettre qui sera tapée par le professeur et distribuée à chaque élève, accompagnée d'une photocopie du dessin montrant un petit bonhomme à l'extérieur d'un groupe :

Lettre de cœur adressée à la classe par Sylvestre

Qu'est-ce que j'ai de si différent ?
 Je suis si différent de vous ?
 Pourquoi vous moquez-vous de moi ?
 Pourquoi personne ne veut travailler avec moi ?
 Je crois que vous me détestez
 Pourtant, moi, je suis prêt à accepter de changer
 Ne soyez pas « RACISTES » Travaillez avec moi
 Et je travaillerai avec vous

Chacun est invité à répondre à cette lettre, mais par l'intermédiaire du professeur. Ces écrits seront à nouveau redistribués aux élèves, mais après la lecture personnelle du professeur. Ils sont rassemblés – ce qui permet de mettre en regard, donc d'atténuer la cruauté de paroles du genre : *Tu pues, tu devrais te laver et changer de vêtements* avec d'autres beaucoup plus nuancées du genre, *Tu es un enfant comme les autres* ou *Tu exagères de dire que personne ne veut travailler avec toi, j'ai travaillé avec toi, mais tu n'y mets pas toujours du tien...* – tapés et associés à un petit poème de Michel Deville sur le racisme¹⁰. Suite à ce travail de lecture comparative en groupes, Sylvestre qui a travaillé en équipe avec Laetitia et Cathy, présente devant toute la classe le point de vue de son groupe, mais surtout retrouve toute sa dignité auprès des autres. Laetitia a introduit sa prise de parole en disant : *Chaque fois qu'on dit une méchanceté à Sylvestre, dans son cœur, il est cassé, on s'en doute qu'on lui fait mal*, et reprenant une métaphore de Maupassant sur la cruauté des enfants, *C'est comme dans un poulailler, quand les poules vont piquer une autre qui est blessée, là où ça fait mal*. Lui-même s'explique : *J'essaie d'exprimer ce que je pense, j'ose pas dire tout ce que je pense, mais je commence à y arriver un peu...* Cette parole s'est dite dans un silence impressionnant.

Sylvestre y a acquis une forme de considération. Peu importe qu'il ait, par la suite, joué de ce nouveau statut dans la classe. Certains collègues me l'ont reproché à mots voilés : il devient « chiant », c'est parce qu'« on » s'intéresse trop à lui !

Moi j'y vois un facteur qui a favorisé la régularité de la scolarité de Sylvestre. Il savait qu'il avait une place dans la classe, même si c'était une place de « chiant », il n'était plus un rien du tout, la classe devait compter avec lui.

Ces paroles d'enfants ne restent pas uniquement dans l'affectif. Grâce au petit poème de Michel Deville, l'hétérogénéité qui fait mal, le fossé qui sépare les individus du groupe s'inscrivent dans une réflexion sur le racisme. Est-ce ou non du racisme, ce qui se passe dans une classe ?

10. Ce poème s'intitule *Le petit lapin noir* et raconte comment le petit lapin noir est rejeté de sa famille de lapins blancs par sa mère. Celle-ci le réintègre dans la famille lorsqu'il a passé la nuit dehors dans la neige et qu'il est mort ! Je remercie ici Denis Fabé qui m'a fait connaître ce poème, alors qu'il présentait, dans un stage de formation, une séquence sur la poésie pour des élèves de 6^{ème}.

- Non, répond le professeur d'histoire qui replace historiquement la notion dans le contexte de la lutte opposant les Noirs et les Blancs en Afrique du Sud. C'est de la « discrimination ».
- Oui, répond celui qui pense, comme T. Todorov, que les événements du passé, les faits historiques doivent nous servir à lire et à interpréter le présent. Pour pouvoir agir sur lui.
- Oui, répond celui qui pense que les concepts et les notions n'ont de sens que quand ils sont réinterrogés, sans cesse, par l'évolution des sociétés et de la pensée, que les valeurs ne sont considérées comme telles que lorsqu'elles arrivent à se transformer en actes.

Il est intéressant de relire en classe hétérogène les mythes ou les contes qui parlent de l'exclusion, du rejet, le conte du vilain petit canard d'Andersen, le mythe d'Héphaïstos. L'histoire particulière d'une classe s'inscrit dans l'histoire des sociétés, celle qui va du dehors au dedans, du noyau ou centre à la périphérie des groupements d'individus.

L'autre suite inattendue de ce travail sur le handicap est proposée par Zahia qui vient voir le professeur un jour, à la fin d'un cours, pour lui faire part de son projet d'exposé devant la classe.

Elle veut présenter aux autres sa sœur, Fatima, qui est handicapée, mais elle veut mettre en relation le travail que nous faisons en français avec celui qu'elle fait faire à sa sœur. Elle fait le lien entre le monde des « normaux » et celui des handicapés, mais cette fois, à travers deux actes, celui d'enseigner et d'apprendre.

Fatima est une jeune fille de 14 ans, mais d'âge mental correspondant à un enfant de Grande Section de maternelle ou de CP. Zahia fait passer la photo de sa sœur et montre à la classe son classeur. Elle raconte comment elles parlent toutes deux du travail fait en cours de français sur les relations entre élèves, explique comment elle-même l'a fait travailler en utilisant des méthodes de travail du cours de français. Puis, avec Alice qui l'a aidée à taper les textes à l'ordinateur, elle met les élèves de la classe au travail : Alice et Zahia se partagent la lecture orale de quatre petits poèmes. Les élèves ont à proposer une illustration pour chacun des poèmes entendus. Ils viennent présenter leur proposition. Zahia ramasse les productions. Elle fera faire le même travail à sa sœur et ainsi, un peu plus tard, elle nous fera comparer les productions d'élèves « normaux » et celles d'une handicapée. A la surprise des élèves de 6^{ème}, les productions de Fatima sont souvent plus belles et plus riches que ce qu'ils ont pu faire eux-mêmes. Si cette différence s'explique justement par l'évolution progressive « normale » d'un enfant qui se détache du « beau » dessin pour se centrer sur le sens, le travail réalisé sur l'image et les dessins cette année leur permet à tous de considérer les dessins de Fatima comme un véritable « travail » d'illustration. Surtout, ils perçoivent, c'est un peu plus tard encore que nous nous en rendrons compte, que les problèmes d'apprentissage, finalement, se ressemblent dans la mesure où les échecs et les réussites sont à relativiser et à replacer dans leurs contextes pour pouvoir envisager de continuer à apprendre ou à enseigner. Zahia fait faire des dictées à sa sœur, mais il s'agit de lui faire reconnaître des mots, de les lui faire mémoriser et de l'amener à prendre conscience de ce qu'elle a acquis par opposition à ce qu'elle ne sait pas encore.

C'est alors que l'adulte, comme l'enfant, dans leur fonction d'enseignant comme d'élève, cherchent des stratégies, des moyens techniques, couleurs différentes, codes inventés ou réactualisés, pour trier, pour classer, pour séparer ou pour rassembler.

C'est Laetitia qui fera le lien entre tout cela en proposant un beau jour de faire un plus de sa position d'élève en difficulté. Elle qui a suivi, en rechignant d'abord, puis avec une grande régularité ensuite, les séances de « rattrapage » proposées par des retraités, décide de présenter à la classe le cahier de textes de ces séances. Elle montrera, expliquera, parlera des colères de la vieille dame quand elle, Laetitia, refusait de conjuguer à l'endroit et à l'envers les verbes avoir ou aller. Mais elle témoignera, finalement, d'une chose importante, celle de la nécessité de prendre l'apprentissage à bras le corps ; ce que nous appellerons la mise au travail effective pour s'embarquer dans l'aventure de la relation à l'autre, ou au savoir.

Travailler en groupe

Apprendre à travailler ensemble

Je terminerai cette exploration de l'hétérogénéité par une incursion de l'autre côté de la classe, du côté du « bon » élève, de celui dont on dit souvent qu'il perd son temps avec les autres, qu'on le sacrifie à la cause des élèves en difficulté. Celui-là, c'est aussi parfois l'intrus dans une classe, quand il refuse de se soumettre à une sorte de fatale connivence avec le professeur : regards désespérés et méprisants sur les autres : Ah ! les pauvres, ils ne comprennent vraiment rien. Le professeur enjoint parfois cet élève d'aller « aider » les autres, par charité. Parfois même il se dit que l'élève forcé d'expliquer ce qu'il comprend aux autres deviendra plus performant. Ainsi il se donne « bonne conscience » en se disant qu'il gère l'hétérogénéité de sa classe...

Oui, bien sûr. Mais Alice, un jour a explosé. Elle en a eu marre de ce rôle. Elle a dit son envie d'aller jusqu'au bout des activités proposées, son plaisir de découvrir, d'aller plus loin. Et en disant cela, elle a reproché aux autres de l'empêcher, de la gêner dans cette aventure.

Il me semble que l'hétérogénéité désigne souvent les élèves en difficulté, rarement ceux qui, en ayant de bons résultats à l'école, expriment haut et fort leurs difficultés à vivre ensemble. La réponse qu'on leur propose est généralement simple : retrouve une classe homogène, une classe dans le privé ou dans une filière un peu prestigieuse où tu risques plus de rencontrer des gens de ton niveau. Donc, on recommence à gommer les différences en les séparant à nouveau, en retrouvant des cases et en inventant des cloisons. C'est un peu comme pour l'apprentissage de la citoyenneté, bien souvent, il semble que seuls les « sauvageons » aient à apprendre la citoyenneté. Les autres, du haut de leur confort et leurs certitudes méprisantes, non ! Or une classe, un groupe représentent des systèmes d'interactions multiples. Les responsabilités y sont partagées. Le problème réside justement dans l'apprentissage, pour chaque individu, de la/ou des responsabilité(s) qui incombe(nt) à la place qu'il occupe dans le groupe. La relation d'aide ne se décrète pas au nom d'une morale ou des valeurs de la démocratie. Elle se travaille, du côté de celui qui aide comme du côté de celui qui est aidé. Le problème étant de (re)créer, de façon

symbolique, entre l'aideur et l'aidé, une relation d'égalité, ce qui est loin d'être simple. Nous sommes tellement habitués à perpétrer celle de dominant à dominé que nous ne voyons parfois même plus l'humiliation de celui qui demande de l'aide. Il n'a qu'à demander.

Cette égalité symbolique doit sans doute passer, à un moment, par la prise en charge, par l'ensemble des élèves, avec le professeur, du vécu réel ou fantasmé de l'individu à l'intérieur des groupes. Il faut ce temps de parole, de confrontation de points de vue, même si c'est parfois extrêmement douloureux, pour en arriver à l'analyse, pour parvenir à envisager la poursuite du travail d'hétérogénéité.

Pour faire une petite exposition autour du travail de groupes en 6^{ème}, lors de la demi-journée Portes Ouvertes du collège, en regard d'un enregistrement vidéo de deux groupes d'élèves de la classe au travail, je leur ai demandé d'écrire leur point de vue sur le travail de groupe en partant d'un souvenir de ce type de travail.

Récit-souvenir d'un travail en groupe durant cette année scolaire
Ce que j'aime dans le travail de groupe
Ce qui me semble difficile

Les écrits, hétérogènes, cela va sans dire, montrent toutes les difficultés du travail d'hétérogénéité.

Si, au cours de cette année scolaire, un élève a posé problème parce qu'il n'appartenait visiblement pas à la norme érigée par les élèves de la classe (voir l'épisode Sylvestre dans la séquence), dans le travail de groupe, c'est « la » « bonne » élève de la classe, Alice, qui n'a pas été admise par les autres. Pourquoi ? Parce qu'elle puise, sans doute, dans son contexte socio-culturel et familial la force de se construire un autre rapport au travail que celui qui passe, la plupart du temps, pour un certain nombre d'élèves, par le salaire. Elle comprend vite et le côté besogneux des autres l'exaspère. Elle est tout à fait prête à expliquer, mais elle n'a pas la patience d'attendre que l'autre comprenne, surtout quand cet autre en profite pour passer par toutes sortes de chemins détournés. Le travail n'est pas une corvée pour elle, mais un plaisir et ce plaisir, évidemment, est gâché par le faire-semblant des autres.

Le travail sur Héphaïstos. Un samedi.

C'était avec Elodie, Cécile F., Cécile B., moi et Fatima. Il fallait décrire les images à l'écrit, que Mme Suffys nous avait données ; ça, tout le monde l'a fait normalement. Mais quand il fallait faire part de ses découvertes, O, du meine Güte ! Cela parlait à tort et à travers ! De Loft story, etc. Tout le monde riait. Mais moi et (A*) cela ne nous faisait pas rire du tout ! On essayait de calmer tout ça, mais c'était impossible ! Même si ce n'était pas très fin de ma part, mais j'ai pris toutes les feuilles et j'ai attendu que cela se calme, au bout d'un moment, ça s'est calmé. On a pu continuer à travailler. Mais ce fut de courte durée ! Ça recommençait à parler et Loft story, et gnagnagna, et tralala... Impossible de travailler ! J'ai crié contre (B*) (peut-être à tort, mais j'étais à bout). Elle s'est fâchée et est partie à une autre table. Tout le monde s'est tu. On a essayé de la faire revenir, mais (B), c'est une tête de mule ! On a travaillé sans elle. (C) et (D) ont travaillé sur le résumé, et moi et (A) sur les bulles vides. A un moment (B) est revenue.

A la fin du cours, nous n'avions pas beaucoup avancé. Tout le monde (A, B, C et D), mais pas moi, voulait rendre le travail tel quel, quitte à avoir une note en dessous de 15/20.

Moi, j'ai dit : « Non, je préfère avoir 0/20 et finir mon travail correctement, plutôt que de le rendre dans l'état de bazar qu'il a. »

Je l'ai fini chez moi et je l'ai rendu le lundi. Je me suis fait engueuler par A, B, C et D. B et D ont même mis la « feuille de notes » à la poubelle pour se venger. Super travail de groupe !

(*Je n'accuse personne)

C'est de découvrir des choses grâce aux autres membres du groupe, apprendre ensemble, voilà ce que j'aime. C'est rare, mais quand cela arrive, c'est super ! Malheureusement, cela ne m'est jamais arrivé, mais j'attends... (Je ne peux pas faire un paragraphe sur quelque chose d'inexistant).

Ce qui est difficile, c'est quand on n'est pas d'accord entre nous. Il faut trouver un accord, moyen de s'entendre. En fait, cela dépend des membres du groupe. S'ils ont bon caractère, on trouve facilement, s'ils sont « sur la même longueur d'onde », encore plus facile, mais quand...

Alice

Alice, au risque d'avoir zéro, menace du professeur qui voulait mettre les élèves en demeure de terminer enfin un travail qui s'étalait déjà sur deux séances, emporte le travail à la maison, pour le terminer, seule, et lui donner le ton et le style qu'elle veut lui donner. Elle a compris l'enjeu du travail, elle sait, privilège de « bonne élève », que l'objectif du professeur est de mettre réellement ses élèves au travail, non de mettre zéro. Mais elle ne peut expliquer tout cela aux autres qui se soumettent à la règle : si on ne rend pas le travail, aujourd'hui, la prof a dit qu'on aurait un zéro, alors, on rend, même si c'est pas fini... La prof a dit !

Comment juger l'attitude d'Alice ? A-sociale ? Pas très sympathique, ni très coopérative ? Pas charitable ? Insupportable ? Ou, à l'inverse, elle a bien fait de profiter pleinement de son privilège de classe ?

Le travail d'hétérogénéité n'est pas dans le jugement, dans le classement des attitudes convenables ou moralement condamnables. Il est dans cette mise à jour, mise à plat de la difficulté, pour éviter de fermer les yeux sur les problèmes d'hétérogénéité.

Si Elodie ou Fatima retiennent qu'elles ne veulent plus désormais travailler avec Alice, elles ont à cœur d'expliquer pourquoi :

C'était sur Héphaïstos avec Alice, Cécile B., Fatima et moi. Dès que je disais quelque chose, moi ou Cécile B., ou Fatima, elle (Alice) déformait tout avec ses « typiquement » et ses « initier ». Ex. : je dis ma phrase : « Tout est africain » ; elle dit : « C'est typiquement africain ». Dès qu'on dit quelque chose, ça va pas, elle tape sa crise et elle part, et ça, ça m'énerve.

Ce que j'aime dans le travail de groupe, la bonne ambiance, qu'on ne se dispute pas. J'aime aussi quand je travaille avec Cécile F., Fatima, Séher et Rabab, mais les autres, n'en parlons pas...

Ce qui me semble difficile dans le travail de groupe, c'est de travailler avec Alice.

Elodie

Sur Pef, sur son livre. Avec Cécile B., Elodie, Alice, Fatima. Au début, on a dessiné une B.D. des phrases du livre de Pef. Après, vous nous avez donné les vrais dessins. Et on a comparé et il y avait quelques images qui se ressemblaient avec celles de Pef.

Ce que j'aime bien dans le travail de groupe, c'est discuter ensemble, de s'aider, de comparer nos travaux, de coller, de mettre des images en ordre, de faire des synthèses.

Ce qui me semble difficile c'est de ne pas se disputer, de ne laisser qu'une personne travailler dans le groupe (comme Alice), que je ne peux pas supporter dans mon groupe.

Fatima

Cécile est beaucoup plus nuancée et trouve ce qu'il y a eu de positif dans ce groupe :

J'ai le souvenir du travail sur Héphaïstos, il y avait Elodie, Cécile F., Fatima, Alice et moi, on a bien travaillé, mais il y avait des moments un peu durs car Alice n'était pas d'accord sur un avis ou que Elodie et Cécile F. ne comprenaient pas quelque chose. Le travail était assez dur pour recomposer les images. Chacune avait un travail précis à faire. Elodie, Cécile F. et Fatima faisaient un résumé de l'histoire, et Alice et moi, on écrivait les bulles qui manquaient et les phrases narratives. Mais au bout d'un moment, elles commencent à lire leur résumé à Alice et moi. Alice n'était pas d'accord sur plein de choses et Elodie se mit en colère, car elle n'aime pas qu'on critique ce qu'elle fait. Et elle partit, le travail se finit mal, mais Alice ne voulait pas arrêter et pourtant ça avait sonné. Elle le finit chez elle.

Ce que j'aime dans le travail de groupe, c'est que l'on peut poser des questions à nos camarades :

– comment ils ont fait ?

– pourquoi tu as fait comme ça ?

ou lui demander de réexpliquer le travail.

Surtout que Alice sait toujours bien expliquer. Ce que j'aime bien aussi, c'est qu'on peut dire ses idées aux autres élèves. Alice, elle, elle a toujours plein d'idées. Après, on peut aussi comparer son travail avec les autres élèves du groupe. Et on peut aussi le présenter à la classe. On peut n'être pas d'accord avec les gens de ton groupe.

Il me semble difficile de se mettre d'accord sur un avis, de répondre à des questions ensemble, car on n'est jamais d'accord. C'est difficile aussi de répondre tous au moins à une question, car Alice, elle a tellement d'idées que des fois, on ne peut plus donner notre avis ou répondre à une question.

Cécile B.

Laetitia, elle, ira supplier Alice de la laisser travailler avec elle : *C'est pas pour avoir des bonnes notes, c'est pour ton intelligence...*

Ah ! Laetitia qui a l'art de faire des liens et des bilans dès qu'il se passe quelque chose d'important dans la classe ! C'est elle qui a conclu cette année scolaire, d'abord en provoquant ma colère lorsqu'elle a voulu imposer une « fête », alors que j'avais donné l'emploi du temps de la dernière semaine de classe et que j'avais annoncé le sens de production collective et de partage que je voyais dans le terme de fête. Elle, qui avait apporté boissons, bonbons et gâteaux, voulait terminer, avec moi, la fête commencée l'heure précédente, avec un collègue. Devant mon

refus, elle m'a assassinée de son regard noir, me disant que j'étais bien *une prof comme les autres, qui dit qu'elle est payée pour faire travailler les élèves et non pour les garder. C'est nul, ça, M'dame, et qu'est-ce que je vais faire, maintenant, de ma bouteille de Coca ?*

Laetitia a rembarqué sa bouteille et ses bonbons pour les rapporter, selon ce qui avait été décidé, le samedi matin, pour les dernières heures de classe. Elle a présenté aux autres son livre-objet : dans une boîte à chaussures dont un côté avait été enlevé, elle avait dessiné deux espaces, celui des riches, celui des pauvres. *C'est pas bien dessiné, j'ai fait mes bonshommes trop grands par rapport à la boîte, mais, ça, c'est une maison de pauvre, ça c'est une maison de riche...* Séparant ces deux espaces, une cloison. Mais une cloison mobile, que Laetitia déplace en expliquant : *voilà comment devraient être les choses, sans cloison ! C'est mon livre de l'année, parce que cette année, on a beaucoup travaillé sur les différences...*

Cet objet de Laetitia donne rétrospectivement un sens au travail de l'année : il s'agit d'apprendre moins à déplacer les montagnes et les cloisons qu'à les rendre mobiles pour pouvoir s'en servir, en jouer, au gré des individus et des activités.

Les récits-souvenirs de travail de groupes ne manquent pas d'intérêt à ce propos. Ils disent à la fois les avantages, les inconvénients, les plaisirs et les difficultés, les colères, les gifles comme les déclarations d'amitié ; ils racontent la mobilité des cloisons ; ils parlent de reliance.

Travailler en groupes permet et oblige de choisir. On s'y amuse, on parle beaucoup d'autres choses, mais on y apprend à travailler aussi. On se dispute, on se quitte, mais on s'entend bien aussi, on s'explique, on s'organise. Et on pourrait multiplier ainsi l'hétérogénéité des situations et des façons de les aborder, il suffit de lire ce qu'en disent les élèves :

Moi, je me souviens d'un travail sur les dieux de l'Antiquité avec Irfan, Cyril et moi, on a fait un dossier super et on a eu une bonne note.

On trouve plein d'idées, plus de choses et qu'on n'est pas obligé de faire le métier (sic) qu'on n'aime pas.

C'est de ne pas faire de bruit, de se répartir le travail, mais quand ça marche, ça marche.

Julien

Sur le travail d'Héphaïstos. Quand j'étais dans le groupe de Zahia, Alexandra, Delphine et Rabab, ce n'était pas bien, parce qu'elles sont tout le temps ensemble, donc elles ne m'ont pas trop laissé faire ce que je voulais. Zahia avait inventé quelque chose : on avait chacun un stylo rouge et un stylo bleu ; quand on voulait parler, on mettait le bleu, et quand on ne parlait pas, on mettait le rouge, mais nous ne l'avons pas respecté, donc on a arrêté.

Ce que j'aime dans le travail de groupe c'est quand on peut discuter entre nous parce que quand on est tout seul, on ne peut pas discuter avec quelqu'un.

Jimmy

Je me souviens quand on a travaillé en groupe, Delphine, Zahia, Rabab et moi, on travaillait sur Pef, J'ai horreur des gosses. Zahia coloriait, écrivait, découpait, collait ; Rabab coloriait les pages ; Delphine lisait et coloriait les dessins ; moi, je dessinais. Un autre jour, on devait faire les dessins sur les

phrases de Pef, puis, pour faire le dossier, on s'est séparés, Zahia et Rabab ensemble, Delphine et moi. Quand on faisait le dossier, Delphine était la documentaliste et moi, je faisais secrétaire et je dessinais.

J'aime le travail de groupe car on peut s'aider, si quelqu'un ne comprend pas quelque chose, les personnes de son groupe peuvent essayer de lui expliquer, et pour les conjugaisons, l'orthographe, on peut demander une explication à ses camarades, et on cherche ensemble, on a des idées ensemble.

Quelquefois on n'est pas d'accord sur un point ou on boudé pour telle ou telle raison, mais sinon, je trouve que le travail de groupe, c'est bien.

Alexandra

Je me rappelle que j'avais travaillé en groupe avec Zahia, moi, Cécile F. et Rabab. On travaillait, mais c'était dur de travailler ensemble, parce que, à côté de nous, il y avait le groupe d'Hélène et Hélène rigolait. Alors, Cécile F. et quelqu'un d'autre avec Cécile F. rigolaient avec Hélène. Alors, Zahia s'est fâchée, elle s'est levée et elle avait mis une baffa à Hélène.

Ce que j'aime dans le travail de groupe, c'est de discuter sur le travail, chercher les réponses, coller, écrire, etc. parce que j'aime bien faire ça dans le groupe.

La chose qui me semble difficile dans le groupe, c'est d'être d'accord avec les autres personnes du groupe, parce que nous, on pense, on travaille à sa manière, et il nous faut des preuves pour se croire, qu'il faut mettre ça, ceci, cela, etc.

Séher

Je me souviens d'avoir travaillé sur Pef, avec Alexandra, Rabab, Delphine et moi. C'était le travail en groupe que j'ai le plus aimé, parce que, dans ce travail, on s'était bien éparpillé les choses. Alexandra faisait les dessins, Delphine écrivait quelques pages et collait, Rabab coloriait quelques pages, moi, j'écrivais quelques pages, je collais et découpais quelques pages aussi, et tout le groupe cherchait l'ordre de l'album de Pef. On s'entendait très bien. Il y avait Delphine qui était la documentaliste, Alexandra qui distribuait la parole, Rabab qui lisait, et moi, j'étais la secrétaire. Même si notre travail n'était pas totalement bon, nous étions fières les unes des autres. J'aimerais bien (ou on aimerait bien) recommencer un travail comme celui-ci, il était très bien.

Dans le travail de groupe, j'aime quand on s'organise, j'aime quand on se donne la parole les uns et les autres, j'aime quand tout le groupe se pose des questions, j'aime quand le groupe réfléchit, j'aime quand le groupe se prend en charge, j'aime quand le groupe (les élèves) s'acceptent les uns les autres, j'aime quand on s'aide dans le groupe, j'aime quand chacun fait un travail, j'aime quand on s'entend bien, j'aime quand un élève fait une erreur et qu'un autre élève le corrige, j'aime quand un groupe est un vrai groupe. Un vrai groupe pour moi, c'est un groupe qui ne travaille pas pour le prof, mais qui travaille pour lui, c'est-à-dire ne pas faire ce que dit le prof au mot près. J'adore le vrai travail de groupe.

Ce qui me semble difficile dans le travail de groupe est de mettre en marche un élève très agité, déçu, vexé, énervant, etc.

Zahia

Le souvenir d'un travail en groupe, durant cette année scolaire, c'était quand on était avec Zahia, Rabab, Alexandra, Delphine, c'était sur Pef, parce qu'on

dessinait et j'ai trouvé ça bien, car on disait sur quel dessin on allait faire et tout ça.

Ce que j'aime faire en groupe c'est qu'on peut s'expliquer et dire ce qu'on pense des choses des autres et dire notre avis ; ça permet d'apprendre avec les autres, et que d'être tout seul, on ne peut pas travailler.

Ce qui me semble difficile dans le travail de groupe, c'était difficile de s'exprimer et de donner la parole et que on ne pouvait pas toujours donner son avis

Delphine

A la moitié de l'année scolaire, j'ai travaillé sur Héphaïstos avec Hélène, Sevki, Nicolas et moi, ça s'est pas trop mal passé, parce que j'avais déjà lu l'histoire et j'avais les réponses. Mais un jour, j'ai triché car j'avais le livre et Mme Suffys nous fit la morale et elle avait raison, et elle a confisqué le livre. Je me mis à retravailler avec les autres et on a eu 12/20 malgré la grosse faute qu'on avait faite.

Ce que j'aime (sic) dans le travail de groupe, c'est quand on s'entend bien et qu'on travaille bien, et que je connaissais des choses et les autres aussi. Et quand on veut travailler on peut y arriver si on le veut. Il faut se donner la force de le faire. Et si on travaille bien, on peut avoir 20/20. Certains n'y arrivent pas parce qu'ils ne veulent pas, c'est dommage.

Ce qui est difficile, c'est de se mettre d'accord sur une réponse d'un autre. C'est très difficile de travailler et on peut y arriver dans un groupe. Mais certains ne veulent pas travailler avec l'autre.

Sylvestre

C'est sur Pef. J'étais avec Fatima, Elodie, Pef (sic), moi, Alice, Cécile B. J'ai adoré cette séance. Moi, si c'était à refaire, je le ferais, mais vraiment.

Ce que j'aime dans le travail de groupe, c'est l'amitié de chacun, l'esprit de chaque élève, la pensée de chacun.

Ce qui me semble difficile dans le travail de groupe, c'est de trouver le bon truc car il fallait être d'accord avec la vie (l'avis ?) de chaque élève. Sinon j'ai adoré travailler avec Elodie car je l'aime bien. Laetitia aussi, ça va, elle était bien aussi !

Cécile F.

C'était sur la séance où on nous a filmés avec le texte de LFHE la sorcière, avec Séher, Cécile F., Elodie. Nous avons désigné une secrétaire, une documentaliste et l'élève du silence. Il y avait un moment où on a essayé de convaincre Séher sur un verbe, c'était intéressant.

J'aime être secrétaire et parler, j'aime travailler avec Alice et Cécile B.. J'aime aussi apprendre de nouveaux mots et savoir ce que ça veut dire. J'aime aider les autres élèves de la classe, mais pas avec ceux qui ne le veulent pas.

Il y a une seule chose que je n'arrive pas, c'est quand on discute. Parce que quelquefois il n'y a pas des élèves qui donnent la parole, alors c'est dur de l'avoir et, à cause de ça, il y a beaucoup de bruit en classe.

Rabab

Ce que j'aime dans les groupes, c'est que tout le monde travaille, et que chaque personne a une part du travail, et il le respecte ; ça, je trouve que c'est du travail de groupe.

Ce qui me semble difficile, c'est quand il y a plusieurs propositions, on a du mal à les choisir.

Cathy

Laetitia a choisi de parler d'un travail qu'elle a fait toute seule, parce que, comme elle le dit, elle a très rarement travaillé en équipe ou en groupe. Cependant, elle n'a pas abandonné l'idée d'apprendre à travailler ensemble. En fin d'année, elle réussit à faire équipe avec Sylvestre, tourne autour des autres pour les observer, les écouter, les interviewer.

Le travail sur Pef et je l'ai fait seule. J'ai commencé par numéroter les phrases du texte et après, j'ai pris la phrase n°1 et j'ai essayé de trouver avec quelle image elle aurait pu aller, et ainsi de suite.

Je n'ai presque jamais travaillé dans un groupe.

Ce qui me semble difficile dans le travail de groupe, c'est l'opinion et la parole.

Laetitia

Ce sont les dysfonctionnements dans les groupes qui donnent le moyen de comprendre ce qui se joue dans un groupe de travail. De même qu'en médecine, ce sont les dysfonctionnements du cerveau qui vont permettre de mieux comprendre ce qui se joue entre les neurones, de même, ces dysfonctionnements sont le signe du travail d'hétérogénéité. C'est en ce sens-là que même si les élèves ne sont pas coopératifs, comme le dit Magali Bleuse, dans son article « L'hétérogénéité au service du travail de groupe », dans ce même numéro : « Que vive la différence ! ». Le problème étant justement de la ou plutôt de les faire vivre, et précisément, quand elles sont nombreuses et imprévisibles.

Or pour faire vivre l'hétérogénéité, il faudrait peut-être apprendre à accepter le désordre, au moins provisoirement, comme il est nécessaire d'apprendre à accepter le bruit des élèves au travail d'oral.

Ce bruit ou ce désordre sont autant d'indices pour tenter de comprendre la multiplicité des écarts entre les élèves, mais aussi entre l'élève et le professeur, entre l'élève et le savoir. Reste à apprendre à accueillir ces désordres, ces paroles qui disent la difficulté d'apprendre avec les autres.

La colère d'Elodie aide Alice à se construire une position : je veux finir le travail, j'ai envie de le finir, indépendamment de la note, indépendamment du groupe, de l'école. En même temps, Alice ne rejette pas complètement le groupe. Elle reporte sur ce travail achevé par elle-même, les noms de tous les membres du groupe, sans exception. Ce qui explique, sans doute, le geste d'Elodie et de Fatima qui jeteront à la poubelle leur feuille de notes, refusant le « grand cœur » d'Alice : Ce n'est pas moi, ce travail, me dira Elodie pour mettre des mots sur ce geste théâtral.

A. Jacquard explique que lorsqu'on parle de différences, la tendance générale consiste à les situer sur l'échelle d'une hiérarchie, en termes de « plus » ou de « moins ». C'est cette évaluation réductrice qui va empêcher les différences de se poser comme telles, les individus de prendre position les uns par rapport aux autres. Si on ne hiérarchise pas, les différences peuvent s'observer, se dire, se poser ; elles peuvent se travailler.

Ce qui peut empêcher aussi sans doute de travailler les différences, c'est une conception étroite ou détournée de la démocratie représentative ; celle qui contraint les minorités au silence et les pousse à se rallier à la majorité. Mais les majorités deviennent souvent silencieuses. La mise en commun des idées donne souvent des idées communes, conformes. C'est ce qui fait les classes silencieuses, où les idées différentes ne s'expriment plus, où le questionnement disparaît de l'apprentissage. Il suffit de penser aux équipes de professeurs, dans les établissements, qui se rencontrent pour trouver un sujet commun dans les annales de Brevet ou de Baccalauréat, pour les examens « blancs ».

Travailler l'hétérogénéité, c'est refuser le silence, l'homogénéisation, la pensée commune, et partant, le conformisme.

Le travail en groupe force au choix et à la discussion (cf. Cathy). Il crée la nécessité de prouver, de convaincre. Il a donc bien un rôle de provocateur de la parole argumentative (cf. Séher). Et s'il est un véritable travail d'hétérogénéité, il ne peut en aucun cas, aller de soi. C'est un révélateur de différences et de handicaps. A l'enseignant de les voir, de les interpréter sans les juger en les plaçant justement en relation avec l'hétérogénéité des savoirs et des disciplines.

Il se pourrait bien alors que l'hétérogénéité, au lieu d'engendrer les hiérarchies de pouvoirs et les guerres, produise, tout à l'inverse, un peu d'humanité.

« Penser l'humain en classe, c'est penser le conflit et simultanément la solidarité, mais c'est aussi penser la transdisciplinarité, le « au-delà des disciplines » qui est dans la réconciliation de l'élève avec la culture. »¹¹

11. Michel Develay, « L'in-humain, l'humain et le mythe », in Jacques Lévine, Jeanne Moll, *Je est un autre, Pour un dialogue pédagogie-psychanalyse*, ESF Editeur, 2001.