

MA CLASSE DE SECONDE C : DES EXCLUS DE L'INTÉRIEUR¹

Ségolène NAUDIN

Zone de remplacement de Dunkerque

Ceux qui, mus par le goût de la dramatisation ou par la recherche du sensationnel, aiment à parler du malaise lycéen, [...] touchent sans le savoir à une des contradictions les plus fondamentales du monde social en son état actuel : [...] cette contradiction est celle d'un ordre social qui tend toujours davantage à donner tout à tout le monde, notamment en matière de consommation de biens matériels ou symboliques, ou même politiques, mais sous les espèces fictives de l'apparence, du simulacre ou du simuli, comme si c'était là le seul moyen de réserver à quelques uns la possession réelle et légitime de ces biens exclusifs.²

Jeune stagiaire prenant en main sa première classe en septembre, je fus affectée dans un lycée, ayant en charge une classe de seconde. Je ne cacherai pas ma joie : l'établissement jouissait d'une réputation artistique, de plus, la perspective d'enseigner en lycée me séduisait car je dois avouer que je me méfiais, à cette époque, de la littérature de jeunesse et je pensais y rencontrer un public plus « adulte » que celui du collègue.

Ma déception aura été à la mesure de mes illusions.

L'administration avait rassemblé dans une même classe tous les élèves n'ayant pas de goût particulier pour l'art. Et ce groupe, *a priori* homogène, m'était désigné.

1. J'emprunte cette expression à l'article de P. Bourdieu et P. Champagne, intitulé « Les exclus de l'intérieur », paru dans *La misère du monde*, Seuil, 1993.

2. *Ibidem*.

Cependant, cette apparente homogénéité n'était qu'un leurre, la réalité de ces élèves étant beaucoup plus complexe que cela. Le profil de la classe était le suivant : sur 33 élèves, près de la moitié redoublait, ¼ de la classe fêtait ses 18 ans en 2001, les écarts de niveaux étaient aussi considérables que les inégalités sociales (quelques parents « Camif » face à une majorité provenant de milieux défavorisés : chômage, RMI, familles éclatées...).

J'aurais bien aimé confier mes doutes sur la politique d'un tel établissement – à savoir regrouper tous les problèmes en un seul groupe sans se préoccuper de la réalité de l'organisation des classes, à mes collègues mais la communication s'est vite révélée impossible. Chacun travaillait pour soi, personne ne semblait se connaître, « il n'y a jamais eu d'équipe pédagogique et ça ne changera jamais » m'a-t-on dit. Face à une majorité de professeurs qui s'obstinaient à ne me considérer que comme un « bébé IUFM » et à ne pas comprendre que ma place était parmi eux, j'ai décidé de garder mon énergie pour mes élèves.

Mais, justement, tout le problème était là : que faire avec ces élèves dans cet établissement ?

L'emploi du temps du français n'était pas fait non plus pour arranger la situation : toujours en fin de journée, le vendredi de 16 h à 18 h après l'EPS par exemple. Lorsque j'ai demandé une révision des horaires, on m'a dit : « Si vous croyez qu'ils travailleront mieux le matin... »

C'était donc à moi de jouer.

J'ai profité des révisions de collège en début d'année pour observer la constitution de ma classe. Elle fonctionnait par blocs : les redoublants, avec à leur tête Julien et Marc qui me faisaient bien comprendre que mon autorité ne pouvait les atteindre puisqu'ils étaient majeurs et qu'ils signaient eux-mêmes leurs mots de correspondance ; les enfants des immigrés maghrébins, avec Karim qui se donnait pour mission de convertir tous les athées ; les mal-orientés qui se trouvaient à contre-cœur ou à contre-disposition en seconde et quelques élèves, perdus dans la foule, qui voulaient bien travailler.

Mais ce qui me posait réellement problème était de ne pas pouvoir caractériser ma classe. Ces élèves si différents les uns des autres avaient d'une certaine façon un point commun : ils représentaient ce que l'on pourrait appeler les « nouveaux lycéens », c'est-à-dire les enfants dont les parents n'ont pas eu accès au lycée. Le milieu socio-culturel dans lequel ce nouveau public évolue est souvent défavorisé et les rapports qu'il entretient avec la langue sont problématiques : corpus lexical restreint et procédés de communication souvent limités. Si les échecs trop nombreux de ces lycéens s'expliquent par leurs conditions de vie, ils sont également liés aux problèmes de l'institution elle-même : absence de lisibilité des parcours hormis pour les initiés, manque de clarté des filières, méconnaissance de la voie technologique...

Ces élèves sans repères ne sont pas exclus du système scolaire ou réorientés (on trouve beaucoup plus juste de leur faire redoubler la seconde à 18 ans en leur faisant espérer l'impossible), on les place plutôt dans des filières condamnées, des classes ghettos, en bref, comme le dit Bourdieu, on les exclut de l'intérieur : « L'École exclut comme toujours, mais elle exclut désormais de manière continue, à tous les niveaux du cursus (entre les classes de transition et les lycées d'enseignement technique il n'y a peut-être qu'une différence de degré), et elle garde en son sein

ceux qu'elle exclut, se contentant de les reléguer dans des filières plus ou moins dévalorisées ». ³ En somme, plus on s'élève dans la scolarité, plus les inégalités sociales de réussite s'effacent devant les inégalités sociales d'orientation.

Il est évident que les premiers mois furent difficiles, j'étais déboussolée, je me remettais en cause en tant que professeur, fatiguée que j'étais des tests que l'on faisait subir à « la jeune prof ». Je sortais de l'université, passionnée de littérature, je m'attendais à ce que mes élèves pleurent avec moi sur une tirade de Racine. Mais l'hétérogénéité de ma classe en a décidé autrement. On devient le professeur en fonction de ce qu'on est profondément. Certes, j'avais réussi mes études, le professeur que j'étais devenue avait décidé d'utiliser ses connaissances de sociologie et son goût pour l'écriture afin de mieux connaître son public, mais, au fond de moi, je ne pouvais pas m'empêcher de penser que je leur ressemblais d'une certaine manière : d'origine modeste, j'avais fait tout mon cursus scolaire avec la nette impression de ne pas être à ma place. On est toujours amené, un jour ou l'autre, à questionner les problèmes des classes sociales dont on est issu car ignorer son passé, c'est en quelque sorte se laisser déterminer par lui.

Mon travail allait donc être de les accompagner durant cette année scolaire, de leur montrer que leur place était bel et bien dans ce lycée, à faire du français avec moi.

Lorsque j'assistais aux cours de ma maître de stage, ses élèves de seconde lui parlaient du dernier vernissage auquel ils avaient assisté, de leurs cours de théâtre... les miens m'apportaient des cassettes de hard-rock, des jeux vidéos. Il est évident que mon public était différent tant dans sa façon de s'exprimer, de considérer le langage que dans sa culture : mes élèves avaient une réelle ouverture d'esprit mais les connaissances qu'ils possédaient, que ce soit en manga, musique... n'étaient pas validées, légitimées par l'école. Un des leitmotifs de la classe était : « ça sert à rien de vous fatiguer pour nous, Madame ». De la même façon, le père de Christophe m'avait confié à la réunion parents-professeurs : « Si ça ne marche pas au lycée cette année, mon fils ira travailler. Il apprendra sur le tas comme moi ». Cette conception du travail intellectuel comme non-travail, en opposition avec le travail manuel, était majoritaire. Autant dire que leur bonne volonté laissait souvent à désirer.

Mon intention n'est pas de faire un relevé de toutes les difficultés que j'ai pu rencontrer durant cette année scolaire mais plutôt de mettre en avant quelques points révélateurs de la complexité de ce public que je rencontrais pour la première fois. Les travaux proposés, souvent trouvés dans l'urgence, loin d'être des modèles, se proposent davantage comme des dispositifs d'apprentissage adaptés à un certain type d'élèves, et sont donc modifiables à volonté.

J'ÉCRIS COMME JE PARLE

Le comportement des élèves en difficulté à l'écrit m'interrogeait, et pour cause : ces lycéens participaient de façon souvent pertinente à l'oral mais à l'écrit, je

3. *ibidem*, page 602.

ne les reconnaissais plus. Ils ne parvenaient pas à exprimer la moindre idée, leurs propos étaient souvent incohérents... Que se passait-il « dans leurs têtes » lorsqu'il s'agissait de passer à l'écrit ? Pourquoi cette transcription d'idées sur papier leur posait-elle problème ?

Il est vrai que l'écriture, loin d'être un simple redoublement de la parole, est un véritable transformateur cognitif et organisationnel. Le langage oral se déploie dans des situations contextuelles, vécues, agies, contrairement au langage écrit qui nécessite du recul car il s'agit de se représenter son destinataire de façon à ce que le message soit compris et qu'il produise l'effet voulu sur lui. La mise à l'écrit entraîne donc une décontextualisation du message : les idées doivent être dégagées du flux de parole dans lequel elles étaient prises. Par exemple, Loïc avait souvent des idées intéressantes à l'oral mais il ressentait beaucoup de difficultés à les exprimer. Dans ses propos, il s'arrêtait en chemin et ne parvenait à produire un message que grâce à une suite de mots sans liens apparents, message qui restait compréhensible à l'oral grâce à une intonation particulière, des gestes... Mais ces différents recours ne sont pas possibles à l'écrit, car écrire, c'est motiver des acquis dans une *solitude*, c'est-à-dire laisser des traces de tout ce que l'on pense et cela, sans l'appui des autres comme lors d'une intervention orale.

Faut-il pour autant citer Boileau (« Ce qui se conçoit bien s'énonce clairement... ») et, satisfait de soi, s'en tenir là ? N'est-il pas plus constructif de chercher à connaître ce qui résiste chez les élèves à l'écrit afin d'entrer dans de véritables apprentissages ?

Les élèves en difficulté restent dans la disposition intellectuelle d'accomplir des tâches, sans comprendre réellement la finalité des divers exercices qui leur sont proposés. Ils perçoivent nombre de travaux d'écriture comme purement formels, ils ne se mettent donc pas réellement au travail.

Comment remédier à ces problèmes ? Il faudrait élucider les modes d'activité intellectuelle requis par telle ou telle situation et qui engagent les élèves dans un processus d'élaboration de la pensée.

Je ne vais pas m'attarder sur des considérations linguistiques mais j'attirerai juste l'attention sur un point : bon nombre des erreurs d'orthographe, de grammaire, de syntaxe commises par les élèves en difficulté (je dis erreurs comme erreurs de calcul, expression beaucoup moins culpabilisante que fautes de français) semblent avoir leur origine moins dans la méconnaissance de telle ou telle règle de syntaxe ou d'orthographe d'usage que dans la non-reconnaissance du caractère contraignant du système linguistique, l'écrit n'apparaissant soumis à aucune rationalité, cette nécessaire reconnaissance n'est pas identifiée comme contenu et objectif d'enseignement. Faute de cela et d'activités visant à ce que les élèves se construisent une conception de la langue comme système, gouverné par des contraintes spécifiques, arbitraires (au sens de l'arbitraire linguistique) mais non aléatoires, les élèves peuvent apprendre, connaître et réciter des règles d'accord partielles, sans pour autant que cela leur permette de mieux écrire, d'accroître leurs compétences linguistiques et de dépasser leurs représentations implicites de la langue écrite comme non-système.

Ce qu'ils ne comprennent pas, c'est que

la langue n'est pas faite pour parler à un autre soi-même ; la langue est faite pour s'adresser au plus étranger parmi les étrangers et pour lui dire les choses les plus étranges qui soient.

De même,

on n'enrichit pas son vocabulaire dans le seul but de parader, mais parce que l'on veut pouvoir nommer avec précision les éléments du monde. On n'utilise pas les règles de grammaire par simple souci d'obéissance, mais parce que l'on veut s'assurer que les autres vont comprendre avec exactitude ce que nous leur disons. En d'autres termes, on s'approprie les moyens d'exactitude et de précision que nous offre la langue uniquement dans la mesure où l'on est poussé à sortir d'un cercle étroit de familiarité et de connivence à l'intérieur duquel on n'en a absolument pas besoin⁴.

Il s'agissait donc de permettre aux élèves les plus éloignés de l'univers scolaire d'entrer dans la logique socio-langagière de ce dernier. Mais comment procéder ?

« JE NE SUIS PAS UN ÉCRIVAIN »

Je fus frappée, à diverses reprises, par le comportement de mes élèves : bloqués devant la page blanche, ils rêvaient déjà à la fin d'un exercice dont les règles leur étaient inconnues à l'heure où retentirait la sonnerie qui leur permettrait de revenir au monde normal, celui où l'on n'écrit pas. Lorsque j'ai demandé à David pourquoi il me rendait toujours copie blanche lors des rédactions, il m'a répondu, le plus simplement du monde, « je ne suis pas un écrivain, moi ». Cette idée était unanime chez ses camarades.

Il me paraissait donc primordial de revenir, dans un premier temps, sur leur conception de l'écrivain, et ce faisant, de la littérature. Mon projet pédagogique était donc le suivant : montrer que la littérature n'était pas « un truc poussiéreux » comme le disait Anthony mais qu'elle avait un profond ancrage dans la réalité. L'écrivain ne trouve pas toujours refuge dans une tour d'ivoire, à l'abri des hommes ; au contraire, il est peut-être plus que quiconque un homme engagé, conscient des problèmes de son temps.

PLAISIR ET DIFFICULTÉ D'ÉCRIRE

Depuis le début de l'année, j'essayais de changer chez mes élèves cette idée de l'écrivain inspiré, pur génie, ne connaissant jamais les affres de la création. Mais comme mes propos ne s'appuyaient pas sur des preuves concrètes, le doute restait dans leurs esprits. Le programme officiel de seconde impose un travail à faire sur l'écriture, à savoir montrer les différentes étapes de la création littéraire : recherches,

4. Alain Bentolila, *Le propre de l'homme, parler, écrire*.

brouillons... J'ai donc construit une séquence intitulée *Plaisir et difficulté d'écrire*, qui avait comme objectif principal de montrer le travail, en aval et en amont, que nécessitait tout texte littéraire. Cette séquence s'est déroulée au mois de mars et a remporté un vif succès auprès des élèves. Tâchons de comprendre pourquoi.

La première séance commence par un temps de réflexion : je demande aux élèves de noter sur un papier leur conception de l'écrivain et de la littérature. Ensuite, ils s'échangent les papiers et confrontent en groupe de quatre leur vision des choses. Un secrétaire dans chaque groupe a pour tâche de noter les remarques, les questions... Suite à ce travail, nous faisons une synthèse commune. Voilà ce qui en est ressorti : « la littérature c'est un truc de fous, ça prend la tête, ils racontent des choses qui nous concernent pas », « être écrivain, c'est un boulot de riche, il fait ce qu'il veut, il est pas obligé de travailler », « écrire, c'est difficile, il faut être intelligent pour ça »...

Leur conception de l'écrivain et de la littérature est, somme toute, facile à résumer : l'écrivain serait un être extraordinaire (à prendre même au sens étymologique du mot), enfermé dans une tour d'ivoire, inaccessible au commun des mortels.

Je leur distribue les textes de la séquence, leur recommande de les feuilleter pour la séance suivante et le cours est fini.

La deuxième séance, qui dure deux heures, s'intitule *Autour de Madame Bovary*, s'articule autour de deux photocopiés : *Lettres à Louise Colet* et des réécritures d'un même extrait de ce roman. Par l'intermédiaire du cours dialogué, nous essayons de repérer plusieurs choses dans les *Lettres à Louise Colet*, notamment les thèmes communs aux extraits grâce aux champs lexicaux... De façon très inattendue, les élèves se révèlent être très sensibles à la souffrance physique et psychologique de Flaubert. J'attire finalement leur attention sur une phrase, que je trouve par ailleurs magnifique : « Il faut une volonté surhumaine pour écrire. Et je ne suis qu'un homme. » Aussitôt, ils repèrent les termes antithétiques « surhumaine » et « homme », et Mathieu me dit « les écrivains aussi tombent en panne d'écriture ». Après cela, nous observons la première et la quatrième rédaction d'un extrait de *Madame Bovary*, et je leur demande de regarder les changements entre ces versions. Tous s'accordent pour souligner la clarté de la quatrième rédaction, à cela Sébastien ajoute : « C'est un peu comme quand on avait travaillé sur nos copies afin de les améliorer ». Ils avaient tout compris. David vient me voir à la fin de la séance pour me dire : « Il était quand même maso Flaubert, ça le rendait malheureux d'écrire et il continuait quand même ». Avec cette remarque, en apparence anodine, il venait d'approcher un problème essentiel : quel est le rôle de la littérature pour les hommes ?

La troisième séance est consacrée au travail préparatoire de Zola : l'heure est donc consacrée à l'observation des notes de Zola préparant *L'Assommoir*, ses croquis... Cela leur permet de remettre un peu en question leur idée de l'écrivain enfermé dans sa tour d'ivoire. En revanche, ils ont bien compris qu'il s'agissait d'un écrivain, certes conscient des problèmes de son temps, mais appartenant tout de même à un milieu privilégié et qui s'adressait à un public privilégié.

« Mais il y a plusieurs sortes d'écriture, Madame » me dit Jessica. Je lui demande des précisions. « Quand on raconte des choses personnelles, on n'a pas

besoin de faire des recherches puisqu'on les a vécues. » Jessica venait d'assurer la transition avec les autres séances, après avoir étudié les difficultés de l'écriture, il était temps d'aborder les plaisirs de l'écriture.

Durant cette quatrième séance, les élèves me parlent de ce qu'ils peuvent écrire (journal intime, poèmes...) et les raisons qui les poussent à écrire (exutoire des souffrances...).

Nous commençons alors à regarder des textes de Tzara, Queneau et Desnos, sortes de petits manifestes littéraires ludiques. Ils ont eu beaucoup de mal à comprendre ces textes dans le sens où, si eux, élèves de lycée, écrivaient « pour le fun », comme le dit Jessica, c'était normal ; en revanche, les écrivains, selon les mots de Pierre, n'avaient pas « le droit de faire n'importe quoi car leur œuvre pouvait toucher des millions de personnes. » Nous passons donc un moment à discuter sur la question : la littérature doit-elle respecter certaines règles ? Finalement, ce dialogue très intéressant a été interrompu par la sonnerie, et, lorsque j'ai essayé de reprendre cette discussion le lundi, le week-end avait gommé une grande partie de leur motivation.

La cinquième séance se déroule alors de la sorte : les élèves se répartissent en groupes et réalisent le travail suivant : « En vous inspirant du texte de Tzara ou de celui de Queneau, inventez une recette pour écrire un texte, et si possible, écrivez-le. » Après un temps de perplexité, les élèves se mettent au travail. J'essaie de les accompagner dans leur production en leur donnant des conseils, en participant à leurs travaux (je les aide par exemple à découper des bouts d'articles pour les coller ensuite...). Je garde un excellent souvenir de cette séance qui a duré deux heures, car j'ai vu mes élèves s'impliquer réellement dans leur travail, chercher à être les plus originaux possibles et prendre du plaisir à laisser libre cours à leur imagination. Les lycéens ont besoin eux aussi, parfois, de dessiner, de découper, coller, de rendre leur travaux ludiques.

La fin de la séquence a été consacrée à un travail sur l'intertextualité : nous avons vu comment plusieurs auteurs traitaient une même scène (il s'agissait de Sophocle, Corneille, Cocteau). Cela nous a permis de mettre en évidence deux choses : la première étant les différences entre copie, emprunt et plagiat, la seconde et sans doute la plus importante, étant le lien entre la lecture et l'écriture. Les livres étudiés en cours, lus à la maison, certains articles de magazines devenaient autant de matériaux exploitables pour les élèves dans leurs travaux d'écriture.

LE CAHIER DE PIERRE OU COMMENT FAIRE UNE BONNE RÉDACTION EN 99 LEÇONS

Un jour, Pierre m'a raconté une anecdote : « Au collège, en 4^{ème}, on avait un cahier dans lequel on notait les belles phrases qu'on avait trouvées dans des livres et, après, on les remplaçait dans nos rédactions. On aura ça aussi cette année ? C'était bien, ça nous aidait à trouver des idées. »

Qu'on me comprenne bien : ce n'est pas l'existence en soi du cahier qui pose problème ici (j'avais moi-même en DEUG un calepin dans lequel j'inscrivais des belles expressions afin de les replacer en dissertation) mais bien plutôt la conception de l'activité d'écriture qui sous-tend son usage chez les élèves et son institution par

les enseignants. Il s'agissait bien d'un entraînement intensif à « faire beau » en introduisant des expressions et tournures toutes faites censées produire un « effet littéraire » au détriment d'une construction de réelles compétences langagières et textuelles, de l'élucidation des contraintes spécifiques de l'écrit, et au risque de méconnaître que de tels objectifs sont nécessaires pour donner sens à des compétences partielles telles que usage et maîtrise de la ponctuation, des règles de cohérence et de connexion logique... Dans *Les héritiers*, Bourdieu explique le comportement de ces professeurs qui donnent des bonnes recettes aux élèves par le fait que cela sert surtout à renforcer leur charisme professoral : ils semblent ainsi détenir toutes les solutions...

Durant toute cette année scolaire, j'ai tenté de mettre réellement mes élèves au travail : il ne s'agissait pas de leur montrer comment écrire mais bien leur démontrer qu'ils savent tous écrire : ils ont tous les capacités pour raconter, ils possèdent tous un vécu, un imaginaire dans lesquels ils peuvent tous puiser et trouver matière d'écriture. Dès lors, le leitmotiv « je ne suis pas un écrivain » n'a plus lieu d'être.

Plusieurs questions se posent alors : qu'écrire ? Comment motiver leur imagination ? Comment corriger leurs copies ? Comment travailler à partir des productions des élèves ? Il faut bien le reconnaître : les travaux d'écriture traditionnels ne permettent pas vraiment d'appropriation de la part de l'élève qui ne sait pas comment exploiter ce qu'il a en lui. J'ai moi-même expérimenté ce problème. Après avoir étudié la scène de *L'Enfant* de Vallès, dans laquelle Jacques évoque ses difficultés à trouver des idées pour les rédactions, avec la fameuse consigne « Thémistocle haranguant les Grecs », j'ai fait précisément ce que nous avions critiqué en cours : j'ai donné à mes élèves un sujet « trop loin d'eux ». La consigne de ce devoir était la suivante : « Voyager permet-il de mieux connaître les hommes ? Vous répondrez à cette question à l'aide d'arguments et d'exemples variés. »

Cependant, ce devoir n'a pas été un échec complet dans le sens où il m'a permis de prendre conscience de deux choses, la première étant bien entendu la nécessaire adaptation de tous les travaux au niveau et aux attentes de sa classe, la seconde étant le fait que l'écriture me semblait être, non pas seulement le reflet de l'hétérogénéité, mais bien un des lieux où se créent les différences.

Je m'explique : les travaux d'écriture correspondant à cette consigne appartenaient à plusieurs familles. Les élèves, issus des milieux défavorisés avaient beaucoup de mal à enclencher leurs capacités d'invention, Jean-François m'avait dit : « Je ne sais pas, je suis jamais parti en vacances... », dès lors, le voyage immobile, à l'aide d'un livre par exemple, me paraissait très difficile à leur expliquer. Les différences d'âge jouent également un rôle important : à 18 ans, on voit forcément d'autres attraits à l'exotisme du voyage qu'à 14 ans... D'autres ont même investi dans la tâche des prises de position extrêmes : Rachida et Mounir ont développé, à partir d'une suite d'arguments (trop bien construits pour eux), l'intérêt de partir en voyage au Maghreb afin de mieux comprendre l'intégrisme musulman. Rachida est même allée jusqu'à me justifier les mariages forcés par un souci économique. Quand l'écriture se fait violence...

Il m'a donc paru important, non seulement de prendre davantage en compte l'imaginaire des élèves, mais également de faire en sorte que « l'acte d'invention devienne un lieu d'apprentissage ».⁵

Lors de mon stage en pratique accompagnée, j'ai observé un certain nombre de choses que j'ai tenté de transposer au lycée :

- La recherche orale collective : par la discussion, les élèves échangeaient leur compréhension du sujet, leurs impressions, leurs idées ;
- L'écriture individuelle : les élèves notaient, au brouillon, leurs idées personnelles, sur une copie double, la page de droite restant blanche car réservée à la réécriture ;
- L'amélioration collective : les élèves s'échangeaient leurs copies, se demandaient des précisions en groupes de quatre ;
- L'amélioration individuelle : explicitation, concision...
- La socialisation des textes : comité de lecture, publication des textes...

Je mentirais en disant avoir exploité toutes ces méthodes, les excuses sont nombreuses : manque de temps, manque de courage aussi. Néanmoins, j'ai pratiqué tout au long de l'année la correction des devoirs à partir des copies des élèves : j'ai retapé certains passages de copies qui me semblaient intéressants à retravailler, par exemple des problèmes de reprises, de concordance des temps... Il me semble en effet indispensable d'intégrer des phases de correction, de réécriture à partir de ses propres récits mais aussi des récits des camarades : cela leur prouve qu'aucun texte n'est jamais vraiment fini et qu'il est toujours susceptible de corrections qui en faciliteront la compréhension.

LA CULTURE : CET AUTRE MONDE...

Les exposés du samedi

Dans les programmes officiels de seconde, l'accent est mis sur la pratique de l'oral : il faut faire parler les élèves et leur apprendre à construire une argumentation, le but étant de leur permettre de défendre une opinion à l'oral. Si la participation dans ma classe était satisfaisante, il n'était pas possible, en revanche, de leur proposer uniquement des exposés portant sur une liste d'œuvres choisies. En effet, peu d'élèves lisaient. Que faire alors ?

J'ai institué un moment pendant l'heure du samedi (de 10 h à 11 h, les élèves ne viennent que pour le français) comme temps réservé à la parole. Chaque élève propose un exposé de son choix pendant 5 à 10 minutes, puis il développe son avis sur ce sujet à l'aide d'arguments variés (et non pas « j'aime bien parce que c'est bien »). Ainsi Maupassant a côtoyé Barbara Cartland, *Massacre à la tronçonneuse* – ou même *Final Fantasy 8*. Cet exposé mérite que je m'y attarde un instant. J'ai un peu hésité avant de permettre à Grégory de présenter ce jeu vidéo. Soyons honnête : cet exposé a été une véritable catastrophe en terme de gestion de classe (je vous

5. J.-F. Inissan et Alii, *Apprendre le récit au collège*, chapitre 4, CRDP Lille, 1993.

laisse imaginer 33 élèves voulant participer à la scène de combat final). En revanche, il a permis à un élève très introverti et peu intégré au groupe-classe de prendre la parole et de faire partager aux autres sa passion des jeux vidéo. Je participais également à ce temps de parole : je leur présentais un livre qui m'avait plu ou bien un film. Ils apprennent ainsi que tout choix se justifie et ils se laissent de moins en moins porter par le groupe.

Je pense qu'il est important de partager des choses ensemble et surtout d'instaurer un dialogue. L'hétérogénéité devient ainsi une chance car elle permet de faire découvrir de nouveaux horizons.

Je ne cacherai pas que cet entraînement à l'oral a également pour but de « mettre à égalité » tous les élèves en ce qui concerne le maniement de la langue, que ce soient les élèves issus des milieux défavorisés, les élèves d'origine étrangère ou même ceux que j'appellerai par commodité les « héritiers ».

La visite au musée

J'ai eu beaucoup de difficultés, en début d'année, à sensibiliser mes élèves à la littérature, mais aussi à l'image. Nous avons travaillé sur la lecture d'images en filigrane : nous regardions les premières et les quatrième de couverture des œuvres que nous étudions, puis les tableaux qui se trouvaient dans le manuel de littérature. Puis, je leur ai exposé, au mois de décembre, mon projet de les emmener au musée. Certains ont été enthousiasmés de voir quelque chose qu'ils ne connaissaient pas, d'autres me regardaient d'un air décontenancé : « Mais qu'est-ce qu'on va y faire, Madame ? », me demandait David à plusieurs reprises. Je leur ai aussitôt expliqué qu'il ne s'agissait pas de faire une balade dans Lille, mais que cette visite donnerait lieu à un travail. « Je vous en dirai davantage par la suite », avais-je conclu.

J'ai commencé les démarches administratives au mois de décembre. Je commençais à la rentrée de janvier une séquence sur le romantisme, j'avais donc l'intention de leur montrer les expressions du romantisme en peinture. L'administration ne se manifestant pas, je suis donc allée parler au proviseur-adjoint, à qui j'ai dû démontrer les bienfaits de cette sortie culturelle pour une classe qui n'a pas d'options artistiques (« Mais à quoi cela pourrait-il leur servir ? » m'avait-on demandé. Pour tout dire, je commençais moi aussi à me poser des questions puisque tout le monde, mes élèves les premiers, semblaient douter du bien fondé de cette visite...). Quoi qu'il en soit, la visite guidée sur le romantisme fut refusée en conseil d'administration. On m'a gentiment conseillé de faire cette visite guidée toute seule, puisque j'avais « l'air tellement attirée par l'art ». Soit. Mais il n'était pas question de laisser tomber ce projet à l'eau. Pour faire patienter mes élèves et les « armer » davantage pour cette visite, j'ai institué au début de chaque module du lundi un moment consacré à la présentation d'un tableau par un élève. Je leur ai ramené ma petite collection d'adolescente de tableaux (à dix francs...) en format carte postale et ils ont dû en choisir un. Les débuts furent laborieux car ils avaient beaucoup de mal à comprendre qu'un tableau puisse transmettre un message, et il y avait quelques notions d'analyse à leur faire découvrir (les plans, les couleurs, les perspectives...). Mais les résultats ne se sont pas faits attendre : non seulement cela leur plaisait

vraiment, mais il n'était pas rare non plus qu'ils comparent en cours tel ou tel texte avec un tableau étudié en modules.

Pendant ce temps-là, j'attendais toujours l'accord de l'administration. Je dois reconnaître que mes objectifs se sont modifiés au fur et à mesure. Au départ, il s'agissait de permettre à mes élèves d'avoir accès à une culture diversifiée, mais peu à peu, après ces échecs successifs, il s'agissait d'intégrer ma classe dans le projet pédagogique de l'établissement, et du même coup, me faire reconnaître en tant que professeur.

Finalement, l'administration m'a accordé une visite du musée mais pas de fonds pour une éventuelle visite guidée. La visite du musée s'est déroulée le lundi 26 mars, le jour de la grève des transports mais au final, 29 élèves sur 32 étaient présents (« On s'est organisés » m'a dit Jessica). Nous étions dans la séquence « Plaisir et difficulté d'écrire », et il y avait au musée de Lille une exposition temporaire, le siècle de Tieppolo, qui présentait des tableaux italiens du 18^{ème} siècle avec leurs esquisses. Les élèves devaient se répartir par deux dans les salles (les groupes avaient été formés à l'avance) et, choisir un tableau et l'esquisse correspondante, et étudier les variations entre ces deux étapes. Ils devaient également faire un petit croquis et donner leur avis sur le tableau. Ce travail devait être approfondi à la maison par des recherches diverses (l'auteur, ses influences...) afin d'être noté en devoir maison. Ils sont donc restés pendant quarante cinq minutes dans les salles, sages comme des images (heureusement d'ailleurs car j'étais seule à les surveiller, les deux autres surveillants du lycée n'avaient pu venir à cause de la grève des bus), puis, pendant trente minutes, ils se sont baladés librement dans le musée.

De cette visite, je garde, notamment, le souvenir du regard émerveillé de Jean-François qui ne comprenait pas comment « des hommes avaient pu peindre des tableaux si grands » et l'incroyable concentration de ces élèves qui, quelques mois auparavant, me disaient encore : « il faut pas être tout à fait normal pour faire parler un dessin ». La visite au musée aura au moins permis à mes élèves d'entendre, ne serait-ce que pour une après-midi, le silence de l'art.

La fin de l'année scolaire se sera faite sous le signe du désenchantement : riches de ce que l'institution elle-même leur avait promis, à savoir un redoublement qui devait s'avérer bénéfique pour leur cursus scolaire, de nombreux élèves ont dû envisager une réorientation à 18 ans. Certains parlaient « d'arrêter là les dégâts », de quitter définitivement l'école, d'autres de s'engager à l'armée. Ces alternatives révèlent bien leur sentiment d'échec, leur totale démission quant à un éventuel avenir scolaire. Les plus chanceux, si l'on peut dire, se sont vus refuser la voie royale, c'est-à-dire la filière scientifique ; à la place, on leur a gentiment conseillé la filière STT...

Autant de choix qui, au bout du compte, n'en étaient pas.

BILAN DE CETTE PREMIÈRE RENCONTRE AVEC L'HÉTÉROGÉNÉITÉ

Au bout du compte, l'hétérogénéité d'une classe me paraît être davantage un facteur à exploiter qu'un handicap insurmontable. L'homogénéité d'un groupe peut

se révéler encore plus difficile à gérer, sauf quand il s'agit évidemment d'une classe composée uniquement de « bons élèves ». Lors de mon stage de pratique accompagnée, j'ai pu observer et comparer deux classes : une classe homogène de 4^{ème}, surnommée classe ghetto, et une classe hétérogène de 3^{ème}. J'ai constaté que l'homogénéité de la classe de 4^{ème} était un fardeau, et pour les professeurs, mais aussi et surtout pour les élèves. Ceux-ci avaient très bien conscience du niveau de leur classe (moqueries d'élèves dans la cour de récréation, comparaisons entre les classes par les professeurs...) et ne voulaient ni ne pouvaient, en quelque sorte, s'améliorer. Une telle classe est vite perçue comme une sorte de prison et l'ambiance y devient étouffante. En revanche, dans une classe hétérogène, les bons élèves tirent vers le haut leurs camarades en difficulté, et lors de travaux en groupes par exemple, les capacités des élèves deviennent complémentaires. Marie Duru-Bellat⁶ critique également cette « ghettoïsation interne » et met en avant les avantages des classes hétérogènes :

Réciproquement, et contre l'opinion commune, les élèves faibles gagnent plutôt à fréquenter des classes hétérogènes. Les plus forts y perdent un peu certes mais beaucoup moins que ce que gagnent les faibles.

Cette première rencontre avec l'hétérogénéité des publics scolaires a été décisive quant à mes choix pédagogiques : prenant appui sur Piaget, qui préconise la fin du professeur conférencier⁷, ainsi que sur Bourdieu, qui affirme⁸ que « le professeur a toujours pour tâche, en effet, de créer la propension au savoir en même temps que de la satisfaire », j'ai essayé d'imaginer des dispositifs d'apprentissage divers et variés. J'ai tenté de devenir ce *professeur bricoleur* que j'avais envie d'être car il me semble aujourd'hui évident que l'hétérogénéité d'une classe nécessite de la réflexion, une prise de distance par rapport à ses pratiques pédagogiques.

Mais le point le plus important de cette année scolaire est bien l'évolution de ma conception du métier d'enseignant : je suis persuadée qu'en tant que professeurs de français, nous avons une chance de donner aux élèves les plus éloignés de l'univers scolaire les moyens d'entrer dans la logique socio-langagière de cet univers.

Reste cette question : que peut faire l'école contre l'inégalité au sein d'une société profondément inégalitaire ? Le paradoxe étant que face à l'hétérogénéité du public et des établissements, c'est la notion de « culture commune » qui revient avec plus d'insistance. Collège unique, lycée unique : doivent-ils être les plus uniformes possible au nom de l'idéal d'égalité ? Tout ce qui différencie est-il nécessairement ségrégatif ?

Au final, à l'abri de toutes ces remises en question, il me reste au moins une certitude : l'histoire scolaire de nos élèves n'est pas jouée d'avance.

6. *Les élèves, entre injustices scolaires et diversité sociale...*, article paru dans Libération le 31/01/2001.

7. *Où va l'éducation ?*

8. *Les héritiers.*