

ILS SONT INSUPPORTABLES !

Marie-Fabienne DESPREZ
Rééducatrice
RASED¹ Pasteur, Roubaix

En primaire, quand un enfant est en difficulté, l'enseignant peut, après avoir constaté l'inefficacité de ses remédiations, faire appel au Réseau d'Aides Spécialisées aux Élèves en Difficulté (RASED). Le plus souvent, le travail commence par un entretien avec l'enseignant de la classe.

Voici un extrait² de ce type d'entretien que j'ai eu cette année avec une enseignante de CP. J'ai pris l'habitude d'enregistrer les premiers propos que je reçois sur un élève. Je ne ressens pas toujours la nécessité de ré-écouter la bande, parfois, le faisant, je n'en tire aucun profit. Pour celui-là, en revanche, ce fut différent : pas tant que le contenu soit en lui-même original (le discours est récurrent dans les écoles) mais le *ré-écouter* m'a permis, en fait, de l'*entendre*.

-
1. Les Réseaux d'Aides Spécialisées aux Élèves en Difficulté (RASED) créés en 1990 (circulaire n° 90-082 du 9 avril 1990) se présentent comme un ensemble d'actions destinées à venir compléter celles des maîtres pour la réussite scolaire de tous les élèves. Les participants des RASED peuvent être des psychologues scolaires, des maîtres spécialisés chargés de CLAD (Classe d'Adaptation) et des rééducateurs.
 2. J'ai ajouté à la transcription, en italique, mes commentaires explicités ou soigneusement tus ce jour-là.

DES ÉLÈVES HÉTÉROGÈNES : UN EXEMPLE

« Une vraie folle cette maîtresse ! Je plains ses élèves ! Les pauvres ! »

Oh ! cette année ! C'est incroyable ! Je n'ai jamais eu de classe facile mais cette année ! Pour une classe hétérogène, c'est une classe hétérogène ! Je ne te dis pas les cas que j'ai ! Encore, je t'en ai signalé huit mais j'aurais pu... Bon, si tu veux, j'ai attendu pour être sûre mais là...

Je sens que la maîtresse est prête à entrer dans le vif du sujet... Je m'installe calmement, lentement même. Je sors mon magnétophone, lui demande du regard l'autorisation d'enregistrer : j'ai déjà les années précédentes travaillé avec elle, elle connaît mes habitudes. Elle branche l'appareil. Elle s'assoit et attend que je sois prête à écrire.

Bon, si tu veux je vais commencer par te parler d'Ali. Parce que lui, alors... D'abord, il ne sait pas rester assis sur sa chaise. Il s'agite tout le temps. Il parle sans arrêt. Je ne te dis pas au niveau de l'attention. Je suis sans arrêt obligée de le rappeler à l'ordre. De toute façon, il ne fait pratiquement rien quand même. J'ai tout essayé, la menace, la punition, les félicitations... rien n'y fait ! En fait, il s'en fiche ! À mon avis, il se moque de moi... Tu vois je pense que s'il voulait, il pourrait. En tous cas, il pourrait mieux que ce qu'il fait. Forcément, il ne fait pratiquement rien. Et encore ! quand il travaille, c'est que je suis derrière lui. Mais de toute façon, ce n'est pas une solution parce il y a les autres ! Je n'ai pas que lui dans la classe !

La maîtresse se lève et va chercher le cahier d'Ali.

Tu vois là ? Eh bien, c'est parce que je me suis assise à côté de lui... Tu vois, il a une belle écriture.

La maîtresse, debout près de moi, fait tourner bruyamment les pages du cahier, elle parle, elle parle de plus en plus vite, elle crie presque. Sa voix est aiguë. Pour tout dire, elle commence à me fatiguer.

Mais regarde ce qu'il m'a fait aujourd'hui ! Non, non, il se moque du monde. Moi je dis qu'il le fait exprès, il ne veut pas. Faut pas exagérer quand même ! (...)

J'entends un discours de la guerre, les mots du combat : perdant-gagnant, attaque-défense, offense – contre-offensive. C'est une bataille entre deux personnes. Un duel.

De toute façon, il se moque de moi ! Ce que je dis et rien, c'est pareil ! J'ai l'impression qu'il a décidé de me rendre folle.

Je l'encourage du regard à se rasseoir. Je lui demande si elle en a parlé à la famille de l'élève.

Oui, tu as raison, je vais m'asseoir. En fait, dans la classe, je suis toujours debout. Cette année, j'ai tellement de cas ! Ils n'ont pas un gramme d'autonomie...

Oui, eh bien la famille d'Ali, c'est un peu particulier. Il vit avec son père chez sa grand-mère. La mère, si j'ai bien compris, a été déchuée des droits parentaux. Il y a un éducateur du juge des enfants qui va dans la famille. De toute façon, les devoirs ne sont jamais faits ! Et quand je donne une punition à faire à la maison, ce n'est pas fait non plus ! J'ai convoqué le père (quand je te dis que j'ai tout essayé !) mais j'ai l'impression qu'il n'est pas vraiment conscient. En fait, Ali semble livré à lui-même. Il se balade tard dans la rue. Un habitant du quartier m'a raconté qu'il sonnait souvent aux portes des copains de la classe (...).

Moi je commence à avoir de la compassion pour ce petit garçon que je ne connais pas encore.

Elle me fatiguait, maintenant elle m'agace ! Je pense qu'elle ne sait sans doute pas s'y prendre avec cet enfant. Et puis, cette manière qu'elle a de se situer complètement à l'extérieur du problème, à chercher des coupables, à attribuer la faute !

Bon ça, qu'est-ce que tu veux que j'y fasse ? Moi, je suis désolée mais je n'ai pas que lui dans la classe ! Quand je m'occupe de lui, je ne m'occupe pas des autres ! Je suis désolée mais les autres aussi ont le droit à mon attention ! Il y a tout le groupe d'élèves en difficulté et tous les autres qui demandent à travailler, qui sont prêts à apprendre. Je suis désolée mais les autres aussi ont besoin de moi.

Je ressens le besoin urgent qu'elle s'arrête : j'ai envie de lui dire qu'elle fasse un travail sur elle-même, qu'elle apprenne à gérer ses émotions, qu'elle contrôle son débit de paroles...

S'il ne veut pas travailler, moi je ne peux rien faire. Enfin, tu vois ce que je veux dire ? Je ne le laisse pas au fond de la classe. Je ne le laisse pas tomber. Je fais avec lui comme avec les autres : j'explique à lui comme aux autres et je réexplique s'il n'a pas compris. J'essaie de trouver des situations intéressantes pour les motiver...

Et s'il ne fait pas son travail, je ne m'en fous pas ! Je maintiens mes exigences. Encore ce matin, par exemple, il est arrivé à l'école sans avoir fait ses devoirs. Le contrat, c'est le contrat : il a été puni de récréation ! Il y a la règle et je l'applique pour tout le monde. Pendant la récréation, tu crois qu'il se serait dépêché pour faire son travail ? Pas du tout ! Il a écrit deux mots, et n'importe comment encore ! J'ai arraché la page. Attends, elle est encore dans la poubelle. Regarde ! On ne peut même pas reconnaître une lettre. C'est tout ! il recommencera ! De toute façon, ce ne serait pas un service à lui rendre à le laisser faire. On est au CP. Il y a l'apprentissage de la lecture... la numération...

Enfin, le programme, quoi. Parce que l'année prochaine au CE1...

Ça y est j'ai atteint mes limites, je vais perdre patience. Je regarde ma montre, agite mes papiers et l'engage à me parler d'un autre enfant.

Oui, tu as raison ! Parce qu'il n'y a pas que lui qui est en difficulté !

Je vais te parler de Steeve. Lui, c'est totalement différent. En fait, je me demande s'il a sa place dans la classe. J'en ai parlé à sa maman qui est quelqu'un de très bien, avec qui on peut parler. Elle aussi, elle a des doutes sur les capacités de Steeve ! Tu vois, c'est un enfant un peu dans son monde. Il ne suit pas du tout. Les seules fois où il lève le doigt, c'est pour parler de tout autre chose. Ça tombe toujours à côté.

D'ailleurs, les autres se moquent souvent de lui. Il prend de plus en plus de retard. Il est dépassé. Du coup, forcément, il s'investit de moins en moins !

En fait, il faudrait qu'il aille dans une classe spéciale. Enfin, à mon avis ! Tu vois une classe avec un plus petit effectif. Parce qu'il est noyé dans le grand groupe.

Ça y est ! Je sens grimper encore une fois mon impatience.

Je pressens le discours d'exclusion : que les mauvais élèves soient orientés ! pour leur bien ! Ils seraient tellement mieux ailleurs.

Avec une voix doucereuse, je précise qu'à cette période de l'année il n'est pas possible d'orienter Steeve dans une classe spéciale.

J'ajoute qu'il faut bien savoir que sur le secteur, la tendance est plutôt de fermer ce genre de classes.

Oui ? Eh bien c'est scandaleux ! Il faudrait en ouvrir au contraire ! Puisque le système fonctionne comme ça, faudra pas s'étonner de l'échec scolaire. Ce n'est pas normal. Moi, je suis désolée mais je ne peux pas être partout.

Steeve n'a pas beaucoup de moyens. Bon je suis d'accord, ce n'est pas comme Sophie. Tu la connais, Sophie ?

Oui, je la connais Sophie. C'est une petite fille handicapée mentale, qui profite d'une aide à l'intégration.

Bon, elle c'est autre chose. On le sait. C'est Sophie, quoi ! Tu sais, elle a bien progressé. Elle arrive à écrire son prénom... Bon, pas sur les lignes. Mais pour elle, c'est énorme. Elle me fait rire. Remarque, elle prend de la place. Parfois, elle se met à chanter, comme ça, dans la classe, pendant l'écriture. Elle non plus, elle ne tient pas en place. Je ne sais pas ce qui sera décidé pour elle l'an prochain mais je trouve qu'elle devrait rester ici. Parce que je la connais bien maintenant et elle aussi, elle me connaît.

Bon, elle remonte dans mon estime, la maîtresse. Elle tient un discours comme je les aime, un discours bienveillant, tolérant...

Je commence à bien la cerner. Parce que, elle, il faut savoir la prendre : quand c'est son jour, c'est son jour mais quand c'est pas son jour... Ce n'est

même pas la peine d'insister ! Au contraire, ça ferait pire que mieux. Elle peut se bloquer facilement, Sophie ! On m'invite régulièrement quand il y a une synthèse à son sujet. C'est intéressant ! A chaque fois que j'en ressors, j'ai l'impression d'avoir appris plein de choses.

Enfin... on verra. Mais pour en revenir à Steeve, c'est scandaleux ! (...)

Je tente de lui faire comprendre que l'orientation d'un élève vers une classe spéciale doit être mûrement réfléchie. Le cas Steeve n'est peut-être pas aussi grave qu'il n'y paraît...

Elle n'entend pas, reste sur ses positions, parle, argumente, s'écrie...

Inutile de préciser que je suis sortie de cet entretien fatiguée, fatiguée d'avoir encore une fois entendu ce genre de discours, fatiguée aussi par le ton de voix de la maîtresse, cette manière de parler de plus en plus vite, de plus en plus fort.

Éloge de la folie

Quelques jours plus tard, je décide de ré-écouter l'enregistrement, sans doute pour affiner l'analyse, peut-être aussi pour me dégager un axe de travail. Je ré-écoute, donc, et je prends des notes. Les voici :

Elle ne domine pas ses *émotions*, se montre incapable de me parler calmement, professionnellement de la difficulté des élèves.

Tient un discours guerrier : il ne s'agit plus d'enseignant/d'enseigné (relation pédagogique) mais de *dominant/dominé*.

Elle ne se remet pas du tout en question, ou plutôt, elle s'accorde le beau rôle.

Elle attribue la responsabilité à l'extérieur (élève, parents, institution, contrainte du programme...) : *ce n'est pas de sa faute !*

Discours obsessionnel sur les devoirs à la maison : une façon d'éviter le travail qui se fait avec elle dans la classe ?

Elle a une perception simpliste de la notion de – règle –, trop rigide (application policière) pour être structurante (*expérience de la Loi*, celle qui protège).

Ne semble pas capable de sortir de la relation maître/élève pour encourager une relation élève/élève. Travail de groupes ?

Et puis, à un moment, j'ai dû me relire machinalement, tandis que la bande tournait, et, (expérience désagréable !), je me suis rendu compte que ce que j'écrivais sur ELLE (la voix) je pouvais le dire sur MOI (l'écrit).

Est-ce que, moi, j'avais réussi à dominer mon agacement ? Est-ce que je n'étais pas moi-même dans une logique guerrière, en lui attribuant un tel *bulletin* ? Est-ce que je n'étais pas en train de faire, à la manière des Instructions Officielles et des rapports d'inspection, une liste d'injonctions et de jugements aussi hypocrites qu'inutiles ?

Parce que, finalement, que me disait cette collègue ?

Elle m'exprimait sa difficulté, ses limites, à sa manière : sous forme de plaintes et de griefs. Car c'est comme cela qu'on nous l'a appris tout le long de notre scolarité et tout au long de notre formation professionnelle : en termes manichéens, *bon ou mauvais*, avec tous les sentiments de culpabilité et de honte qui l'accompagnent.

Ce n'est pas ce que l'enseignant *fait* qui est bon ou mauvais mais ce qu'il *est*. Par conséquent, il ne peut plus être question de penser *l'action enseignante*, de la situer tranquillement dans une *situation-problème*, de la réfléchir objectivement et collectivement. Il ne peut s'agir que de garder la face, rejeter la faute, entrer en résistances, élaborer un système de défenses.

Alors, j'ai décidé d'essayer de penser pour, cette fois, affiner l'analyse, et ainsi dégager un axe de travail avec ma collègue enseignante.

UNE CLASSE HÉTÉROGÈNE

Alors, je suis retournée dans la classe, dans le CP hétérogène et j'ai regardé Ali, Steeve, la maîtresse et les autres. J'ai vu ce que la maîtresse m'avait dit : Ali agité, *en dehors*, comme en attente, une maîtresse s'interrompant sans cesse pour encourager ou houspiller le dissipé. J'ai vu un Steeve effacé et inquiet, un peu hagard même, surtout quand la maîtresse lui a donné la parole qu'il ne demandait pas. J'ai vu la classe entière écroulée de rire après les propos décousus de Steeve...

J'ai vu tout ce qu'elle m'avait dit et même plus : j'ai vu une enseignante à la fois stressée et rassurée de pouvoir montrer (prouver même !) l'étendue de l'hétérogénéité de sa classe et une classe bien installée dans **les rituels de l'hétérogénéité** : l'agité qui ne quitte pas son rôle pour réussir à ne pas apprendre³ ou pour obtenir coûte que coûte les attentions de la maîtresse, le dépassé qui dit plutôt que de se taire et les autres élèves de la classe (les non-hétérogènes ?) profitant de toutes les digressions de l'enseignante comme d'autant de moments de libres, s'appêtant, hilares d'avance, à bien rigoler des bons mots de Steeve⁴, à signaler « naïvement » à la maîtresse les moments d'oisiveté d'Ali.

3. Cela m'a fait penser à ce petit gitan dont parlait Y. Darrault : « Effectivement, cet enfant-là a bien compris qu'il ne fallait pas être atteint par les sanctions négatives mais pas être atteint non plus par les sanctions positives qui sont un véritable piège. (...) Donc, il est hors relation, et il dépense toute son énergie psychique et physique à rester au dehors de la relation. (...) Il ne peut pas faire autre chose car vous savez bien, comme moi, **qu'un instant d'inattention au CP et vous apprenez à lire**, tellement la pression est forte, tellement effectivement on baigne là-dedans ». (Y. Darrault, dans une conférence « Quelle rééducation à l'école », à Lens en avril 1992).

4. « Face à ses pairs, et en interaction avec eux, un enfant en échec peut adopter des comportements divers : certains se font "petits". On les appelle "isolés" ou "inhibés". D'autres se font "grands", adoptant des attitudes fanfaronnantes, mettant au défi l'enseignant. (...) D'autres encore brandissent leur échec comme un drapeau, faisant en quelque sorte un "point d'honneur" de ce qu'ils vivent comme une terrible faiblesse ou tare. (...) Ces comportements manifestes ont davantage à faire avec les pairs qu'avec les adultes, et tous, d'une manière ou d'une autre, visent à cacher l'échec (et la souffrance associée) précisément aux camarades de la classe. » Blanchard F., Casagrande E., McCulloch, (coordonné par), *ECHEC SCOLAIRE Nouvelles perspectives systémiques*, ESF éditeur, 1998, p. 112.

Et plus la maîtresse s'évertuait à homogénéiser la classe, plus la classe se dispersait.

Pour moi, observatrice, nous étions dans un cercle vicieux, l'insistance pédagogique renforçait la résistance qui elle-même...

Les limites

Je fis part de mes observations à l'enseignante. Elle voulut, convaincue cette fois que tout était de sa faute, que l'on réfléchisse à la meilleure façon de la mettre *hors d'état de nuire*. Ce qui ne fut pas sans déclencher chez moi un sentiment de culpabilité d'avoir ainsi parlé...

Et puis, doucement, on s'est mis à travailler, elle et moi.

Il nous a fallu réfléchir les notions d'individus, classe, enseignant, respect des limites de chacun...

On a donc redécouvert ce que nous savions déjà.

- On ne peut être hétérogène tout seul. L'hétérogénéité suppose la pluralité. Un élève ne peut être hétérogène, c'est la classe qui l'est. D'une certaine manière l'hétérogénéité est *naturelle*, puisqu'une classe est constituée d'un certain nombre d'individus, élèves et enseignant, chacun résultat de leur histoire singulière. Quand une classe devient ingérable, c'est toute la classe qui est responsable parce que c'est toute la classe qui en pâtit et toute la classe qui en tire bénéfice. Attribuer le problème à un ou quelques individus en les désignant (sinon comme coupables du moins) comme responsables empêche l'enseignant de penser et d'agir. Certes, le *haro sur le baudet* ! est pratiqué parce qu'il permet l'économie de la remise en question mais il s'avère dangereux parce qu'il nous entraîne dans les eaux troubles de l'intolérance, le mépris, l'exclusion, parce qu'il nous réduit à de simples exécutants, sans pouvoir, sans maîtrise.
- La difficulté d'une classe hétérogène pour un enseignant c'est d'y rester en tant qu'enseignant, maître de lui-même et maître en la matière. Or, *ici ou là, à un moment ou à un autre*, l'affaire n'est pas si simple. L'enseignant se trouve embarqué dans un terrain qui n'est pas le sien ou plutôt pour lequel il n'a pas été préparé et pour lequel il ne sera pas aidé. Il va quitter sa place d'enseignant qu'il ne peut plus tenir. Il va entrer en « résonance » avec la difficulté qui va le blesser personnellement. Y. de La Monneraye⁵ parle de ces relations en terme de « prise duelle », conséquence de la difficulté de l'enfant. « Ce qui caractérise un enfant souffrant, c'est qu'il fait souffrir celui à qui il adresse son symptôme ».
- Il serait dangereux de croire l'École toute puissante. C'est vrai que « l'entrée dans la culture » est structurante, qu'elle peut permettre à des élèves en difficulté familiale, sociale... de « se reprendre », de se construire malgré tout. Chaque enseignant a des exemples de ces élèves « destinés » à échouer qui ont réussi.

5. Conférence donnée à Lille en septembre 1994, « Entre pédagogie et soin, la rééducation », retranscription réalisée par l'Association des Rééducateurs de l'Education Nationale du Nord, AREN 59, avril 1995, p. 6.

C'est sans doute l'un des plus grands attraits de cette profession. Cependant, face à ces réussites paradoxales, il y a les échecs programmés. Et là aussi, chaque enseignant a des exemples. Certaines difficultés d'élèves résistent aux bons soins pédagogiques. Et il est indispensable parfois de renoncer à régler le problème tout seul. Une difficulté scolaire peut masquer une difficulté ne relevant pas de l'école. Il peut s'agir de quelque handicap (intellectuel ou sensoriel), de quelque dyslexie, de quelque maltraitance... L'enfant a **le droit** à une aide adaptée : suivis divers, interventions sociales ou judiciaires... L'enseignant a **le devoir** de faire valoir ce droit en se mettant en alliance avec la famille de l'enfant, avec les professionnels dont c'est le métier. Même s'il pense, personnellement, que ce travail est vain : les familles rechignent parfois des années à entamer des suivis orthophoniques, psychologiques... L'enfant lui-même n'est pas toujours prêt à abandonner son rôle de mauvais élève, à renoncer à sa loyauté familiale ou amicale. Mais les gens changent parfois, les relations évoluent.

- Qu'est-ce qui fait souffrir l'élève ? Qu'est-ce qui fait souffrir l'enseignant ? On peut travailler sans savoir précisément ce qu'il se passe. Il ne faut pas tout comprendre pour réussir. Même s'il y a des problèmes en dehors de la classe, il existe aussi un problème dans la classe, et sur celui-là au moins on peut essayer d'agir directement. Une classe est un groupe *artificiellement* constitué et finalisé par une mission précise et externe à lui : les instructions officielles qui mettent en forme finalités, contenus, objectifs, moyens d'enseignement. Les « éléments » de la classe doivent se mettre en relation, relation pédagogique entre élèves et enseignant et interactions entre pairs pour apprendre. Que chaque élément de la classe soit différent ne pose pas de problèmes particuliers, au contraire, on peut considérer cela comme une richesse. En revanche, lorsque la différence se fait *disparité* de savoirs, de stratégies d'apprentissage, de relations pédagogiques, d'échanges entre pairs, d'attentes et représentations scolaires... on peut concevoir que la mise en place de « chemins didactiques » puisse poser un véritable problème à l'enseignant. Faire classe, c'est se confronter à la complexité, aux systèmes paradoxaux en marche dans le réel. Ou, pour le dire autrement, s'interroger sur l'hétérogénéité revient à réfléchir à **la gestion** de besoins scolaires différents (faire progresser des lecteurs et des non-lecteurs en classe de français au collège par exemple, faire cohabiter des pédagogies si différentes que cela en devient de l'acrobatie), de comportements opposés (les chahuteurs, les énervés, les timides, les inhibés, les peu autonomes, les rapides et les lents, les auditifs et les visuels...), de représentations antagonistes (*L'école, c'est pour travailler*, ou bien *c'est pour réussir... à l'école ou dans la vie. L'école c'est de la merde*, ou encore *c'est passionnant, c'est rigolo, c'est pas pour moi...*).

Il nous a fallu donc agir sur les deux plans :

- Considérer *la difficulté individuelle* des enfants les plus en écart.
Nous avons donc invité les familles à nous rencontrer. Nous avons fait appel à des professionnels de l'Éducation Nationale (RASED⁶), des partenaires extérieurs (psychologue, assistant social).

6. Voir note 1.

– Inventer des stratégies pour constituer *un groupe classe*.

Nous voulions remettre les élèves au travail, tous ensemble et dans le respect de chacun. Nous pensions que pour ce faire, l'enseignant devait sortir du cercle vicieux des rituels (encourager, exhorter, punir, recueillir les délations, endiguer le fou rire général) dans lequel il s'était laissé enfermé. Il devait se mettre *hors circuit* afin de rompre avec les habitudes prises.

Pour supprimer les rituels de l'hétérogénéité

On a d'abord pensé en termes de typologie de relations pédagogiques, puis en termes de méthodes, puis encore de contenus... Et puis, on s'est rendu compte que tout était lié puisque tout interagissait. Définissons-nous quelque stratégie que surgissait, assurant *le rôle du fou*, la complexité du réel :

- si l'on cessait de sanctionner *certaines élèves* pour éviter l'escalade, l'inflation des punitions, on risquait de brouiller l'esprit des autres quant au sens des règlements ;
- si l'on ne répondait plus aux inhibés, aux fanfarons, aux rebelles..., si l'on ne les encourageait plus, si l'on ne les punissait plus..., ne prenait-on pas le risque de voir empirer les comportements ?

Parce que lorsqu'on touche à un ensemble en équilibre (même si l'équilibre est douloureux), on risque fort de voir tout s'écrouler ou exploser, ou résister coûte que coûte...

Sans doute aidées par le courage que nous donnait notre alliance, peut-être aussi poussées par le désir de réussir d'enseigner, nous avons bricolé une stratégie ou plutôt un inventaire d'actions.

Les voici retranscrites pour les besoins de l'article (parce que nous en étions restées à leur explicitation orale). Veuillez accepter le mélange de différentes catégories, de différents degrés de généralisation plus ou moins opérationnelle. Comprenez bien qu'il n'y a aucun ordre chronologique, aucune hiérarchisation entre elles.

RECETTE POUR RENDRE UNE CLASSE PLUS HOMOGÈNE

Ingrédients

– Prendre une bonne dose de distance :

Faire apprendre les élèves, en autonomie, sur des supports comme des livres ou l'informatique. En faire, d'une certaine manière, des autodidactes.

L'enseignant se détend, il apprend à rester assis. Il en profite pour laisser venir des pensées pédagogiques nouvelles, il regarde les élèves avec une attention flottante. Il « se remet » doucement du harcèlement pédagogique qu'il a infligé et du harcèlement psychologique dont il a été victime.

Il tient tous les élèves à distance. Il accepte ses limites : il est aussi une personne.

– Incorporer délicatement des intervenants :

Installer des modalités de partenariat avec d'autres adultes (collègues, RASED⁷, aide-éducateurs, parents...).

L'enseignant est vigilant à respecter la place de l'autre intervenant et la sienne, il invente une nouvelle manière d'être enseignant, il ne reste pas seul, il travaille en équipe. Il s'entraîne au regard de l'autre.

L'enseignant est centré sur la relation triangulaire : lui, la classe et le partenaire. Il apprend à partager.

– Mettre en relation l'élève et le savoir :

*Enseigner à **un** élève, suivant la difficulté qu'il rencontre. Permettre à qui en a besoin d'avoir un précepteur en quelque sorte.*

L'enseignant se tient à distance de tous les élèves sauf un. Il est centré sur la difficulté de l'élève face à un apprentissage particulier. Il interroge les contenus en tant que tels, analyse l'activité mentale sollicitée... Il est en plein chemin didactique.

Il enseigne.

– Mettre en relation la classe et le savoir :

Permettre à chacun de tirer avantage de ses pairs. Travailler à la constitution d'un véritable groupe classe.

L'enseignant explicite aux élèves les difficultés de la classe qu'il a perçues : difficultés scolaires, refus de travail, moqueries, dissipations, *hontes et vanités*...

Il engage chacun à en parler...

Puis il annonce ses objectifs : se dégager de sa position centrale de **contrôle** et engager chacun dans « la recherche de coopération interne et de plaisir d'être ensemble ⁸ ».

L'enseignant encadre une classe qui travaille à son indépendance.

Paradoxalement, cette recette pour rendre une classe plus homogène... ne la rend pas moins hétérogène. L'hétérogénéité des classes oblige les enseignants à penser leur métier moins en termes de pouvoir et de maîtrise (des corps, des intelligences, des apprentissages, de la classe, des contenus...) mais en terme de mises en relation.

7. Voir note 1.

8. Blanchard F., Casagrande E., Mc Culloch, (coordonné par), *ECHEC SCOLAIRE Nouvelles perspectives systémiques*, ESF éditeur, 1998, p. 106.