

© ESF éditeur, 2002, tous droits réservés.

© Alopex Éditions, 2020, tous droits réservés, pour la présente édition.

Directeurs de collection : Raphaël Hodin, Aurélia Hermange-Hodin —

Texte : Élisabeth Godon — Conception : Victoria Dana — Imprimerie :

Normandie Roto Impression

Le Code de la propriété intellectuelle et artistique n'autorisant, aux termes des alinéas 2 et 3 de l'article L.122-5, d'une part, que les « copies ou reproductions strictement réservées à l'usage privé du copiste et non destinées à une utilisation collective » et, d'autre part, que les analyses et les courtes citations dans un but d'exemple et d'illustration, « toute représentation ou reproduction intégrale, ou partielle, faite sans le consentement de l'auteur ou de ses ayants droit ou ayants cause, est illicite » (alinéa 1er de l'article L. 122-4). Cette représentation ou reproduction, par quelque procédé que ce soit, constituerait donc une contrefaçon sanctionnée par les articles 425 et suivant du Code pénal.

ISBN édition papier : 978-2-38128-000-4

ISBN édition numérique : 978-2-38128-002-8

Élisabeth Godon

ENSEIGNER C'EST POSSIBLE!

Mots pour maux
à l'école primaire

nouvelle édition

*À vous tous
qui m'avez fait confiance,*

*À Alice, à Jérémie
pour leur gentille tolérance,*

*À vous, les enfants de ce livre,
ces quelques mots.*

Avant-propos

*« Je ne sais ce qui me possède
Et me pousse à dire à voix haute
Ni pour la pitié ni pour l'aide
Ni comme on avouerait ses fautes
Ce qui m'habite et qui m'obsède... »*

Aragon, « *Les poètes* », extrait de *Prologues*.

Disons les choses : si ce livre concerne plus particulièrement l'école primaire, c'est parce que c'est là, logiquement, que l'enfant va pouvoir, ou ne pas pouvoir, intégrer tout ce qui fera de lui un citoyen libre : il va y passer la plus grande partie de ses journées et de sa vie, y rencontrer des adultes et des enfants de toutes sortes et de toutes origines, y vivre des expériences intenses ou non, traumatisantes ou structurantes, mais auxquelles il n'a que fort peu de chances d'échapper.

Et derrière ce qu'il donnera à voir aux adultes, parents, enseignants et autres intervenants de sa petite personne évaluée, regardée, jugée par tous à chaque moment de son évolution, derrière l'élève, il y a l'enfant en devenir, un individu unique. Il cherche à exister comme il peut, parfois comme il veut. Il ne demande qu'à être aimé. Il va donc, tout au moins au début, tenter de se repérer, au milieu des désirs, des exigences

et des contradictions de ses parents et de ses instituteurs. Il va sans cesse s'adapter à de nouvelles situations. Parfois, c'est impossible.

Parfois, l'écart est trop important entre ce qu'on lui demande d'être pour recevoir l'amour indispensable à son évolution, et les moyens dont il dispose pour y parvenir : ceux-ci sont fonction directe des conditions de sa naissance et de son mode de vie, entourage compris.

Cet écart est la manifestation d'une différence. L'enfant a le droit d'être différent, de vivre cette différence : il n'a que cette manière d'exister, et nous devons tous l'aider à exister le mieux possible.

Nous pouvons tous, à tout moment, où que nous soyons, quels que soient nos lieux et modes de vie, nos lectures et nos rencontres, puiser des informations, trouver des aides pour, inlassablement, chercher comment aider tous les enfants à profiter au maximum des chances que lui offre l'école.

C'est mon objectif. Pas seulement mon objectif d'enseignante : l'objectif de ma vie. C'est ce qui rend mon parcours, apparemment un peu compliqué, parfaitement linéaire. C'est une vieille histoire.

Elle commence par ma première chance : mon arrivée au monde après une sœur aînée et avant le premier fils (on ne dira jamais assez l'importance de l'ordre d'arrivée dans une fratrie). Cette position disons moins investie que ne devaient l'être les deux autres, puis celle d'un quatrième enfant, très attendu, une fille, me garantissait d'entrée de jeu une certaine autonomie affective. Très tôt, j'acquis la certitude que le droit à la différence ne s'obtient, et surtout ne se garde, que de haute lutte.

La deuxième de mes chances fut d'arriver au monde sur le tapis rouge de l'après-guerre et du baby-boom. Nous vivions en Bretagne, au bord de la mer, et n'avions qu'une obligation : celle de bons résultats scolaires. Pour le reste, quelque fous et anti-conventionnels que fussent mes projets, j'ai le souvenir que leur réalisation, si elle ne fut pas toujours aidée, ne fut pas vraiment contrariée. Je vivais très souvent en marge de ce qui était permis. Juste en marge. J'aimais raconter.

Et si la vérité n'était pas toujours respectée dans son intégralité, les anecdotes dont j'agrémentais le récit de mes aventures (puisque

je ne voulais rien vivre « normalement ») frisaient toujours, de près ou de loin, la réalité. Tout le monde s'y retrouvait. Sans le savoir, j'expérimentais déjà le soulagement ressenti par le fait de dire et d'être entendue... Je me rendais compte que m'écouter raconter mon quotidien par le menu sécurisait mes parents. Grâce à cette absence de silence, générateur d'angoisse, même s'il y eut des tensions, même s'il y eut des situations de violence, il n'y eut jamais rupture.

L'intérêt de ce discours résidait davantage, me semble-t-il, dans sa fonction de passerelle que dans son contenu même. Tout à ce plaisir partagé de la relation, mes parents, sécurisés de « savoir », heureux d'être mis dans la confiance, de pouvoir donner un avis que je sollicitais, faisaient semblant, j'en suis certaine maintenant, de me croire.

En fait, je pouvais être différente : il suffisait de « parler cette différence ». Je ne me sentais d'ailleurs attirée que par ceux, enfants ou adultes, « qui n'étaient pas comme tout le monde ». Et chemin faisant, « vie faisant », pourrait-on dire, est né en moi un amour des exclus.

Pourtant, je me rendis compte au bout d'un moment qu'une exclusion était toujours parfaitement rationalisée par ceux qui la décidaient. C'était toujours pour le bien du plus grand nombre, quand cela n'était pas carrément pour celui des exclus eux-mêmes. Je n'étais pas de taille à lutter contre. J'allais lutter pour. Pour eux. Pour les exclus.

Ce sentiment a déterminé — et détermine encore — tous mes choix politiques, professionnels, personnels enfin..

C'est donc tout naturellement que je suis devenue psychologue clinicienne. Après une première expérience de quelques mois en province, j'optai finalement pour Paris, pour un poste de « psychologue de secteur ». Mon travail consistait notamment à aider les personnes que je suivais à l'hôpital à retrouver une vie normale par un soutien psychologique ponctuel et régulier au dispensaire, « en ambulatoire ».

Les patients, pour beaucoup des malades chroniques, sortaient en fait peu de l'hôpital (le plus ancien, d'origine russe, ne voulait toujours pas savoir que la seconde guerre mondiale était terminée...). J'avais vingt-trois ans, et n'avais pas imaginé une minute que mon supérieur hiérarchique non seulement ne m'aiderait jamais à prendre conscience

de mes erreurs, à les analyser afin de mettre en place des projets de manière efficace, mais encore se montrerait absolument opposé à toutes mes tentatives pour faire bouger les mentalités et les choses.

Ce dernier avait fini par me donner l'ordre de ne plus mettre les pieds à l'hôpital : je percevais toujours mon traitement, mais je restais au dispensaire où, bien sûr, j'étais totalement désœuvrée.

La « chose administrative » est décidément régie par des lois bien étranges et contradictoires : non seulement je n'avais pu contribuer à ce que les malades psychiatriques prennent — à défaut qu'on la leur donne — la parole, mais en plus, j'avais perdu tout destinataire pour la mienne. Ce qui m'apparaissait comme une castration organisée de main de maître par un spécialiste de l'âme humaine obtint le résultat escompté : je disparus de la circulation...

... Pour réapparaître quelques mois plus tard à Cayenne, en Guyane française, où j'exerçai les fonctions de « psychologue départementale » pendant une dizaine d'années, avant de partir en Afrique, puis en Asie comme enseignante dans des écoles françaises.

Dans tous les endroits où j'ai pu travailler — une clinique institutionnelle, une clinique « hydrothermale », un hôpital psychiatrique, des dispensaires, un CMPP¹, un IMP², un centre pour jeune délinquants, avec des adultes, avec des enfants, chez les Français métropolitains, chez les Amérindiens, les Créoles, les H'mongs pour ne citer qu'eux — j'ai rencontré l'exclusion. J'ai même rencontré partout des « plus exclus que les autres ». Cela me fait parfois penser à un corps, qui ne peut rester vivant sans déchets. Chacune de ces institutions, chacun de ces milieux sociaux cherchent à intégrer les déviants. Mais à l'intérieur même des structures mises en place à cet effet, il y a toujours ce qu'on appelle des « échecs ». Cela veut dire qu'on a tout essayé en vain pour un cas trop différent des autres, mais que les mêmes soins apportés à

1. Centre médico-psychopédagogique

2. Institut médico-pédagogique. Il s'agit d'un établissement médico-éducatif scolarisant des enfants d'âge scolaire, mais présentant des troubles à prédominance intellectuelle nécessitant une prise en charge particulière.

la majorité ont donné d'excellents résultats. Il y a les exclus prévus, les « bons » exclus, avec lesquels la méthode s'avère efficace, et les autres, les trop différents dont l'échec permet, en quelque sorte, de légitimer une méthode efficace pour le plus grand nombre.

De toutes ces rencontres avec l'exclusion, la plus fréquente et la plus bouleversante pour moi a été celle de l'échec scolaire. Car un enfant en échec scolaire est en permanence comparé négativement aux autres, ou à l'enfant qu'il devrait être : par les enseignants, par les autres élèves, par les parents dont le narcissisme s'accommode en général fort mal de la situation. Et les efforts de tous sont donc centrés sur le redressement de cette situation-là, celle que l'on voit, celle du quotidien. Malheureusement, la plupart du temps, l'enfant qui a essayé en vain de signaler par tous les moyens possibles un mal être trouve, dès le CP, une magnifique opportunité : s'il travaille mal, ses parents se rendront compte que quelque chose ne va pas, et l'aideront. Il n'a donc pas intérêt à ce que son symptôme disparaisse puisque, sans lui, il ne pourra pas exprimer ses difficultés affectives de manière efficace. C'est ainsi que le cycle infernal commence. Son issue est généralement, précisément, l'exclusion sociale, sous une forme ou sous une autre.

C'est encore tout naturellement qu'en quittant la Guyane, je décidai de me rendre là où l'on ne peut pas encore parler de résultats scolaires, ni bons ni mauvais : à l'école maternelle. Peut-être peut-on y anticiper, et bloquer ce processus avant qu'il ne devienne irréversible ?

Les trois étapes géographiques suivantes m'ont permis de plonger avec frénésie dans cette palpitante aventure qu'est celle de l'enseignement. Durant six années, au Cameroun d'abord, puis en Guinée (Guinée Conakry), j'ai eu la chance — encore — de travailler dans des écoles maternelles avec un nombre en général fort important d'ethnies mêlées. Mais c'est au Vietnam (on m'avait confié un double niveau CM1-CM2) que j'ai réellement pris conscience de la difficulté, voire de l'impossibilité de s'improviser enseignant.

Je me rendis vite compte de la nécessité pour moi de trouver des réponses aux questions techniques et pédagogiques que je ne pou-

vais manquer de me poser : je décidai, très logiquement, de passer le concours de professeur des écoles et le préparais par correspondance durant ma deuxième année à l'école française d'Hô-Chi-Minh-Ville.

L'année suivante, j'étais bel et bien redevenue élève. En IUFM³.

Je vivais une situation qui me semblait plutôt surréaliste et dont j'essayais, avec les collègues et bientôt amis de ma promotion, d'analyser les données contradictoires. À l'issue de cette année fertile en découvertes et apprentissages en tout genre, je conserverai à jamais dans un coin de ma tête l'idée suivante : enseigner dans un mouvement à sens unique, donc sans échanges enseignant — enseigné, risque de générer un malaise qui, de n'être ni clairement exprimé, ni a fortiori analysé, bloque le processus d'apprentissage, entraînant immobilisme ou tensions explosives selon les acteurs et les situations.

Forte de ces idées, c'est avec un bonheur intense et des projets pédagogiques plein la tête que je retournai au Vietnam au mois de septembre suivant. Pour une année. Puis, je revins en France.

J'avais alors choisi d'être remplaçante. Ce livre, qui se veut de terrain, retrace la démarche quotidienne qui fut la mienne durant quatre années à Paris, d'abord rive droite, puis rive gauche.

3. Après quelques réformes sans succès à la fin des années 2000, les IUFM, (Instituts universitaires de formation des maîtres), créés en 1990 avec la double vocation de préparer aux concours de l'enseignement, et de former les professeurs stagiaires, ont été supprimés en 2013. Les formations qu'ils assuraient sont passées sous l'égide des Écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE).

Avertissement au lecteur

Paris, 2017

Une enseignante de mes amies tente d'acheter *Mots pour maux à l'école primaire*. En vain. J'enquête : l'édition est épuisée.

Je relis, et demande à plusieurs personnes (enseignants, parents d'élèves et libraire) de relire très attentivement ce livre, « vieux », il est vrai, d'une quinzaine d'années. De l'avis général, *Mots pour maux* est utile, chacun peut y retrouver une ou plusieurs situations vécues, avec des solutions possibles, parfois expérimentées. Il ne doit pas être relégué aux oubliettes de l'histoire.

Il nous semble important d'en conserver la substantifique moelle⁴, en prenant en compte des situations que les modifications administratives de l'Éducation nationale rendraient de nos jours inutiles voire même obsolètes.

En décembre 2002, alors que j'étais devenue psychologue scolaire, et que je décidai de repartir pour la Guyane, où j'avais déjà vécu de

4. Rabelais, dans le prologue de *Gargantua*, en 1534, décrivait ainsi ce que doit être la lecture non passive : « Il faut ouvrir le livre et soigneusement peser ce que y est déduit (...) puis, par curieuse leçon et méditation fréquente, rompre l'os et sucer la substantifique moelle. »

1974 à 1984⁵, l'organisation de l'Éducation nationale, concernant en particulier les études pour devenir Professeur des écoles, n'avait subie aucune modification notable.

Je rêvais de travailler dans les écoles situées le long des deux fleuves frontières de ce département situé en Amérique du sud : le Maroni avec le Suriname et l'Oyapock avec le Brésil. En septembre 2003, j'obtins le poste convoité, avec comme objectif initial principal l'identification, chez un élève en échec scolaire, du problème repéré et signalé par l'enseignant, et la recherche d'une solution ; une solution adaptée à l'enfant et à son milieu de vie, notamment culturel.

Très rapidement, la perspective s'avéra double : car si chaque enfant s'inscrivait comme élève d'une école française, dans la culture française, sur l'axe de son histoire propre, à chaque instant, dans le même temps, il était également un enfant du fleuve. Il participait de l'histoire de sa famille, de son village. Il ne pouvait se construire ni sans, ni contre sa culture. Il s'inscrivait donc également comme enfant sur l'axe de l'histoire de son peuple. L'endroit où ces deux axes se croisaient, celui de l'unité et celui de l'universalité, c'est là où je rencontrais chacun de ces petits d'homme.

Rapidement, exactement de la même manière que lorsque j'étais dans mes écoles parisiennes, j'ai ressenti le besoin, l'urgence, pour le comprendre et être efficace, d'écrire mon quotidien : mettre en mots les problèmes, les souffrances des élèves et des enseignants, mes réflexions, les solutions identifiées, mes recherches dans le cas d'échec, les expérimentations et leurs conclusions. Bizarrement, je me suis alors, à maintes reprises, surprise à repenser certaines des situations problématiques de la Goutte d'Or à l'aune de ce que je vivais à l'autre bout du monde : mes réflexions et mes recherches d'aide et d'informations d'alors alimentaient celles d'aujourd'hui. Et j'avais de telle sorte que les solutions tentées sur le fleuve, leurs résultats et l'analyse des

5. Psychologue clinicienne, j'occupai, au sein de la DDASS (Direction Départementale des Affaires Sanitaires et Sociales) de la Guyane, le poste de « psychologue départementale ».

résultats leur donnaient un nouvel éclairage. Nous étions dans des mondes différents, mais, de manière spiralaire, ce que j'écrivais dans l'un faisait référence à l'autre, et il était ainsi possible de réfléchir à l'un avec les solutions de l'autre et réciproquement.

Le but était, et est toujours, le même, où que l'on soit : en se servant de tout ce que l'éducation nationale et la santé sont susceptibles de mettre à notre disposition, aider l'enfant à trouver sa place exacte, au croisement des deux axes : celui, horizontal, de son histoire propre, de sa construction d'être libre et celui, vertical, de l'histoire de son peuple⁶.

En septembre 2008, je suis en Guadeloupe. D'abord une année en CLIS⁷, puis deux années comme psychologue scolaire. Je fais le même constat d'allers-retours permanents et formateurs.

« Pourquoi donc refuser de prendre appui sur des expériences réussies ? » pouvait-on lire dans le texte de la quatrième de couverture de la première édition de cet ouvrage.

Cette deuxième édition est donc, d'une part, revue et corrigée, et, d'autre part, parfois enrichie de précisions, d'explications ou de solutions que la suite de mon parcours, toujours centré sur l'enfant et l'échec scolaire, mais sous d'autres latitudes, dans d'autres cultures, m'aura permis d'identifier.

6. Elisabeth Godon, *Les enfants du fleuve. Les écoles du fleuve en Guyane française : le parcours d'une psy*, L'Harmattan, 2008, p. 14.

7. Les Clis (Classe d'inclusion scolaire) se sont, suivant une circulaire datée de novembre 1991, progressivement substituées aux classes spéciales, notamment aux classes de perfectionnement, en fonction des handicaps présentés par les élèves. Leur effectif ne devait pas dépasser 12 élèves. Depuis la Circulaire n° 2015-129 (B.O n° 31 du 25 août 2015) du 21 août 2015, les Clis s'appellent des Ulis, Unités Localisées pour l'Inclusion Scolaire.

Prologue

Élucubrations matinales

Tout le plaisir des jours est dans leur matinée...

Malherbe

Paris, un matin d'hiver.

Non, pas le vert. Je ne peux pas mettre le cardigan vert, car si je suis en petite section, il sera gris en fin de journée. Et ils ont tellement besoin de contacts, si petits... Et plus grands aussi, d'ailleurs...

C'est décidé, je mets le marron. Le pull marron, lui, ne risque rien. Bon. Mais avec quoi? Parce qu'il faut que je puisse, si je suis de service et que je suis nommée à l'école L ou à O, garder les pieds au sec. Donc, les bottines noires. Avec le pantalon noir, et, tout compte fait, le pull noir. N'oublions pas le gilet, à mettre dans mon sac, car si on m'envoie à M-D, il fait un froid de canard dans les classes. Forcément, les fenêtres sont mal jointes. Définitivement mal jointes, sans doute. Mais si je vais à H, c'est surchauffé... Eh bien, j'aurai chaud. Ça ne pourra pas me faire de mal. Le parapluie... C'est vrai que le temps est très incertain, en ce moment. Que disent-ils, à Télé Matin, du temps aujourd'hui? Voilà... Il va pleuvoir. Pauvres gosses. Pourvu que je ne sois pas à C...

C'est étrange : j'avais pensé à toutes sortes de métiers lorsque j'étais enfant : artiste peintre, comédienne, professeur de mathématiques, avocate, professeur d'éducation physique, musicienne, danseuse, psychologue, écrivain... mais pas une seule fois l'idée ne m'était venue d'être institutrice. Et je me rêvais toujours dans de drôles de pays, sous les tropiques, en Afrique, en Asie ou en Amérique du Sud.

Et maintenant, je suis revenue en France après avoir réalisé ces rêves durant plus de vingt années. Et de psychologue clinicienne, me voici devenue professeur des écoles. Je n'erre plus de pays en pays mais d'école en école, ayant préféré effectuer des remplacements dans un quartier sensible de Paris.

J'avais oublié qu'en hiver, il y fait froid, et j'ignorais tout des écoles et des conditions de travail des enseignants en ZEP (zone d'éducation prioritaire) à Paris.

Ai-je bien tout le matériel pédagogique qu'il me faut pour ce deuxième trimestre qui commence? Si je suis en maternelle, ces trois cassettes feront l'affaire. Les chansons sont parfaites, tant en motricité qu'en langage... Si je reste plusieurs jours, elles peuvent avoir de multiples prolongements, même en graphisme. On verra comment ils réagissent. Si j'ai un cours préparatoire (CP) ou un cours élémentaire première année (CE1), il faut que je trouve quelque chose pour les moments de saturation... Ça dépend tellement du rythme habituel de travail des enfants... C'est tellement variable d'une classe à l'autre, d'un établissement à l'autre... Voilà! C'est ce livre de contes qu'il me faut.

Et n'oublions pas les crayons de couleur et les crayons à papier.

L'année dernière, à R., sept de mes élèves n'en possédaient pas. D'ailleurs, ils avaient un livre de maths pour trois. Quand je leur ai demandé de prendre leur manuel à la page 52, c'est incroyable la course poursuite qui s'est engagée dans la classe! Ça m'apprendra. D'habitude, j'invente toujours des exercices en fonction de leurs acquis et de leur niveau apparent. Pour une fois, j'avais voulu conserver le calme relatif qui s'était installé. C'était vraiment réussi! Face à cette incurie, j'ai écrit les problèmes au tableau, et je leur ai demandé de les copier sur leur cahier de mathématiques. «Lequel?» ont-ils crié, car ils avaient un cahier par enseignant et deux enseignants. Deux mi-temps, quoi.

Certains n'avaient plus de cahier pour l'enseignant concerné, et il n'y avait plus un seul cahier neuf dans l'armoire, et il fallait aller en chercher dans la réserve, à la cave. J'ai cru rêver. J'ai donné à chaque élève une feuille d'un des cahiers que je prends toujours avec moi, et le tour a été joué.

Quelle ne fut pas ma stupéfaction, lorsque j'ai corrigé... Ils avaient presque tous compris. C'était merveilleux de me rendre compte de leur extraordinaire capacité à se concentrer, peu de temps, certes, mais de manière efficace, dans l'ambiance la moins propice au travail qui soit.

Bon. Ne nous égarons pas : mon plan de Paris, des jeux d'orthographe pour plusieurs niveaux... Pour les jeux de maths, je les inventerai moi-même ce midi. Mais non, je ne peux pas ! Ce midi, je dois impérativement téléphoner à la banque, et à ces deux ou trois personnes.

Je vais plutôt profiter de mes quarante minutes en métro : il n'y a jamais affluence à cette heure matinale. Si je veux téléphoner, il me faut attendre l'heure de la sortie des classes.

Ce ne serait pas mal de prendre aussi les jeux de code de mon invention. En général, comme je les personnalise pour chaque occasion, ils ne déplaisent pas. Et s'ils n'y arrivent pas seuls, ils peuvent s'y mettre à deux. En restant calmes, évidemment. Et si certains vont très vite ? On ne sait jamais... Ils inventeront d'autres phrases codées pour leurs camarades. Je crois que j'ai tout. On y va.

Plus tard, un guitariste entre dans mon wagon, alors que je viens de commencer avec délice un message codé de la plus extrême complexité. Il est armé : micro et amplificateur. On ne saurait penser à tout.

PREMIÈRE PARTIE

OÙ L'ON POSE LES QUESTIONS

*Aucun enfant n'attend de ses éducateurs qu'ils développent une pédagogie
« compassionnelle » le réduisant aux handicaps dont il est tributaire.
Tout enfant sait le mépris qu'il y a dans un regard compatissant qui ne
l'enveloppe d'une bienveillance douloureuse que pour mieux l'exclure.*

Philippe Meirieu, *Des enfants et des hommes.*

Présentation

*Heureux qui, comme Ulysse, a fait un beau voyage
ou comme cestui là qui conquiert la toison
et puis est retourné, plein d'usage et raison...*

Joachim du Bellay, *Regrets*.

Avant le récit de quelques unes des expériences, parfois rocambolesques, que j'ai pu vivre à la Goutte d'Or, je propose un état des lieux de différentes problématiques scolaires et une solution possible, dans chacun des cas de figure mettant en présence des élèves, des parents et des enseignants. Car c'est dans un souci majeur d'efficacité, et avec un objectif extrêmement précis que j'ai entrepris l'étude de chacun de ces remplacements : établir des correspondances entre telle situation et telle réaction, et identifier alors les stratégies permettant à l'enseignant d'éviter ou de calmer les débordements, d'enseigner à des élèves prêts à travailler.

J'ai tenté chaque jour, par des prises de notes systématiques sur ma pratique, de comprendre comment j'avais pu, ou non, gérer les situations rencontrées dans les écoles, et pourquoi.

J'établissais une fiche par remplacement, fiche sur laquelle je notais tous les renseignements possibles sur l'école, la classe et les enseignants. Combien de classes comportait l'école, le nom du titulaire de la classe, la cause et la durée de son absence, la disposition des tables des élèves, du bureau de l'enseignant, si les armoires étaient fermées à clé, si je disposais d'un emploi du temps et d'une progression, l'affichage, les livres qui me semblaient intéressants, l'ambiance générale de l'école, comment les élèves parlaient de leur maître, des professeurs de la ville de Paris (qui, à Paris, enseignent, du CP au CM2, l'éducation physique, la musique ou les arts plastiques); du directeur, des autres enseignants; comment ils se rangeaient dans la cour, comment ils montaient l'escalier, comment se déroulaient mes journées avec eux... tout ce que j'avais pu remarquer, je le notais. À chaque fois. J'espérais, en comparant toutes ces données, faire éventuellement ressortir les points communs entre ces classes.

De la même manière, pour chaque débordement survenu, je me penchais sur ce que nous étions en train d'étudier, à quel moment (avant ou après la récréation, par exemple), et quel avait été l'élément déclencheur, si tant est que je l'aie repéré. Ensuite, je me remémorais ce que j'avais essayé de faire ou dire pour arrêter les coups ou les course-poursuites dans la classe, pour calmer les esprits et remettre les élèves au travail.

Que j'aie réussi ou échoué, je cherchais pourquoi. L'objectif était double : d'une part, identifier ce qui avait des chances de marcher, et d'autre part, ce qui entraînait systématiquement des tensions, donc des débordements, et dans quel genre de situation.

De la pratique à la théorie, et de la théorie à la pratique : pour chacune de mes observations, quelles qu'aient été les circonstances et les acteurs, j'ai cru comprendre que la violence était survenue lorsque l'écart entre ce à quoi ces derniers s'attendaient et ce qu'ils avaient trouvé était important.

L'analyse et l'expérience prouvent que seuls les mots, et une personne, se portant par ailleurs garante de leur écoute et de leur prise en compte, à qui les dire, neutralisent l'effet négatif de cet écart.

J'ai appelé cette personne le médiateur, en référence à ce qui se fait déjà en d'autres lieux, notamment dans des collèges, ou ailleurs, hors école. Mais en attendant ce médiateur providentiel, il faut bien « faire la classe ». Et la plupart du temps, trouver seul, dans l'urgence, des solutions propres à calmer les esprits, et souvent les corps, pour se mettre au travail. J'ai essayé de trouver les mots, et de les dire. Puis de les écrire.

1. École : les acteurs

*La question ne se pose pas de savoir si j'aimais ou non Mlle L.
Je ne connaissais personne de plus instruit qu'elle dans mon entourage.
Ce n'était pas une femme comme les clientes de ma mère ou mes tantes, mais
la figure vivante de la loi susceptible de me garantir à chaque leçon sue,
chaque zéro faute, l'excellence de mon être scolaire.*

A. Ernaux, *La honte*.

De l'évaluation des élèves...

En fait, au tout début, je voulais dédier ce livre à tous les enfants qui sont un jour allés à l'école en sachant qu'ils rateraient leur contrôle.

Ils avaient appris leur leçon jusque tard dans la nuit, aidés ou non par des parents attentifs et parfois exigeants.

Mais ces enfants savaient qu'ils ne pourraient leur rapporter la bonne note nécessaire à la poursuite de relations affectives gratifiantes

pour tout le monde, qui les paieraient de leur effort, de « tout ce qu'ils font pour lui ».

Ils le savaient et ils y sont allés quand même : ils n'avaient pas le choix. Ils ont vécu l'enfer, à cause de l'échec personnel, à cause de la culpabilité vis-à-vis de leurs parents auxquels ils « ne faisaient pas plaisir », qu'ils « n'aimaient pas », à cause de l'humiliation d'avoir encore une mauvaise note, de ne pas faire partie de ceux que le maître regarderait d'un œil attendri et confiant en rendant le devoir. À cause du non-amour en retour : se sentir « non aimé » parce qu'on a montré, en travaillant mal, qu'on n'aimait ni ses parents, ni son maître.

L'horreur : s'entendre dire qu'ils n'ont, une fois encore, pas travaillé, avaler les comparaisons désobligeantes avec ceux qui, eux, ont préparé leur contrôle et obtenu une bonne note. Ou bien, le mépris : sans un mot, ou alors avec un soupir — parce qu'il est à plaindre, lui le maître, d'être si peu écouté, si peu considéré, en un mot si peu aimé de ces élèves qui ne font rien pour lui — il jette le cahier sur la table.

Pire encore, la pitié, qui peut se traduire par un petit *laïus* soi-disant destiné à éviter les moqueries des autres élèves : « certains n'ont pas les mêmes chances que d'autres. Tout le monde n'a pas la même intelligence... Certains doivent travailler dans le bruit, dans la cuisine... Tout le monde n'a pas la même culture... ». Autant de discours qui rendent encore plus évidentes, inscrivent de manière quasi indélébile et, en tout cas, irréversible la plupart du temps, les injustices, les différences.

Une évaluation négative des différences génère chez l'enfant qui a le sentiment d'avoir mérité une note correcte une intense souffrance doublée d'un sentiment d'injustice qu'il lui est le plus souvent difficile d'exprimer autrement que par son comportement, si une écoute spécialisée ne lui est pas proposée : la culpabilité est là, et il ne sait que dire, et à qui, sans qu'on lui reparle aussitôt de son travail.

C'est ainsi qu'avec les premiers mauvais résultats — symptômes, déjà, d'une souffrance diffuse chez l'enfant (car même s'il est « paresseux », cette passivité n'est ni normale ni anodine) — se met en place l'exclusion et son inévitable corollaire, la violence. Chacun se sent cou-

pable : l'enfant, l'enseignant, remis en question dans sa fonction, et les parents, dont le narcissisme s'accommode souvent mal d'une telle situation. Mais aucune des trois parties, à moins que l'occasion d'en prendre conscience ne leur soit fournie par un intervenant extérieur, ne sera capable de dire aux autres que ce dont il souffre le plus, c'est de sa propre culpabilité. Des tentatives pédagogiques, souvent excellentes, seront évidemment mises en place pour résoudre ce problème. Certaines, même, se traduiront par une amélioration des résultats de l'enfant. Mais inévitablement contraignantes et violentes, elles s'avèreront rarement libératrices et créatrices pour lui. En effet, c'est sur lui que repose tout le poids de ces « remédiations »⁸, puisque lui seul sera évalué, et pas du tout la qualité ou l'efficacité de l'aide apportée par les adultes ! « On a tout essayé ! » diront-ils d'un ton désolé.

Non. Certainement pas tout. Et certainement pas de chercher à comprendre avec l'enfant pourquoi ses difficultés à lui les mettaient, eux, dans de tels états.

Des intervenants spécialisés, des « médiateurs » donc, seront sans doute nécessaires pour que ce travail de fond s'effectue dans de bonnes conditions. Car en faisant l'économie de ce genre d'échanges, on fait prendre à l'enseignant tout bonnement le risque de s'y perdre.

En effet, souvent, l'enseignant ne sait pas pourquoi le tiers des élèves de sa classe ne suit pas aussi bien que les deux autres tiers. La plupart du temps, il essaie d'aider les enfants en difficulté. Il essaie de comprendre pourquoi ce qui semble évident aux deux autres tiers reste lettre morte pour eux.

Lorsque toutes les remédiations possibles, tous les efforts de chacun, les stratégies et les aides individuelles ont échoué, le maître veut

8. Dans *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés* (Paris, ESF, 1997), Françoise Reynal et Alain Rieunier définissent comme suit le concept de « remédiation » : « Mot qui a la même racine que remède et qui, dans le domaine des sciences de l'action, est synonyme d'action corrective ou mieux, de régulation. En pédagogie, la remédiation est un dispositif plus ou moins formel qui consiste à fournir à l'apprenant de nouvelles activités d'apprentissage pour lui permettre de combler les lacunes diagnostiquées lors d'une évaluation formative. »

trouver une explication. Une explication à son échec à lui, enseignant. Il le faut, car sans elle, il ne peut se donner aucune raison d'arrêter de chercher une solution. Le maître est lui-même en souffrance. Il faut que cette quête cesse, car il doit se préserver, préserver sa vie familiale, les autres élèves et même ce tiers de classe en souffrance qui ne progresse visiblement pas malgré l'implication de tous. N'est-ce pas beaucoup d'efforts pour trop peu de résultats ?

Donc, il trouve une cause, en général extérieure à la vie scolaire, à l'échec de l'élève : la famille, ou l'histoire, ou encore le niveau intellectuel, des problèmes psychologiques, ou bien des conditions matérielles défavorables, ou pour finir l'origine ethnique, la couleur. Parfois, il combine plusieurs de ces facteurs. Et ces caractéristiques personnelles, ces différences, effectivement invalidantes la plupart du temps, deviennent des « causes » à l'origine de l'échec scolaire. L'enseignant en est dédouané. Les élèves concernés se sentent à présent vraiment exclus, ils en ont le statut, et les privilèges afférents.

Or, toutes ces caractéristiques personnelles ne sont pas la cause de l'échec. La cause de l'échec, c'est l'écart entre l'enfant prévu pour recevoir l'enseignement prévu dans la situation de classe prévue, et l'enfant réel avec son vécu, ses expériences et ses acquis. La cause de l'échec, c'est cette difficulté de l'instituteur à mettre au point pour ces élèves-là un enseignement sur mesure : les enseignants sont là pour « faire » le programme sous peine d'une évaluation négative.

... à l'évaluation des enseignants

L'éducation ne suppose nullement la perfection de l'éducateur.

P. Meirieu, *Des enfants et des hommes.*

À ce stade de ma réflexion, c'est donc tout naturellement que je dédie ce livre à ceux des enseignants qui refusent l'échec scolaire et continuent de chercher d'autres méthodes, d'autres moyens d'accès à ces intelligences en attente ou en souffrance. Ils ragent de ne pas y parvenir, mais de quelque côté qu'ils se tournent pour demander de l'aide, ils rencontrent rarement l'écoute dont ils ont pourtant le plus urgent besoin. Pire, bien souvent ils se sentent jugés négativement par ceux-là même qui étaient censés leur apporter des conseils : combien d'entre nous, lorsqu'ils étaient à l'Institut universitaire de formation des maîtres (IUFM), ne se sont-ils pas sentis découragés, anéantis par les réflexions des conseillers venus les « visiter » durant leurs stages ?

S'ils n'ont pas forcément compris pourquoi l'association de leur savoir, de leur expérience, de leur amour des enfants et de leur désir sincère d'enseigner ne donnait pas de résultat plus probant, ils ont tout de suite su qu'ils ne faisaient pas partie des « bons ». Ils ont entrevu avec effroi qu'ils étaient dans le royaume du manichéisme, du « tout ou rien » : soit ils sont « bons » et se montrent assez pédagogues pour intéresser les enfants à une activité ou une leçon, soit ils sont « mauvais ».

Lorsque l'enseignant se retrouve dans le deuxième cas, on lui explique que si ses élèves se sont dissipés, c'est que sa leçon était ennuyeuse. Ou alors, qu'il manque d'autorité et qu'« ils » en ont profité : du coup, ils n'étaient plus assez attentifs pour s'intéresser à la leçon qui pourtant aurait pu être « bien ».

De ce fait, peut-être « aurait-il fallu » arrêter avant, puisqu'ils n'étaient plus capables d'écouter, et aborder une nouvelle séquence.

Il « aurait dû » vérifier les acquis. Ou les pré-requis. Ou le matériel...

Certes, la séquence observée est rarement parfaite. Mais l'enseignant a forcément fait preuve de compétences, qui seront, on l'espère, elles aussi évoquées. Personne ne peut savoir ce que chaque enfant a reçu. Les compétences évaluées sont ainsi celles que la formation doit permettre d'acquérir. Mais nous savons tous que ce ne sont pas elles qui nous permettront d'enseigner. Ou du moins qu'elles ne peuvent fonctionner seules correctement. Elles ne sont opérationnelles que si le contexte le permet. Or, il y a autant de « contextes » que de situations de classes.

Si seules les erreurs de l'enseignant sont évoquées, bien sûr afin qu'il s'améliore, celui-ci se pensera, se sentira un mauvais instituteur. Il se culpabilisera et sera d'autant plus déstabilisé qu'il ne comprendra pas toujours pourquoi il n'a pas pu adapter correctement ce qui lui semblait conforme à l'enseignement reçu lors de sa formation.

Le monde a changé. Si la formation proposée aux enseignants tente de s'adapter à cette évolution quant aux programmes, aux rythmes biologiques des enfants, au contenu et à la forme de l'enseignement; si elle prend régulièrement en compte la difficulté croissante pour des enseignants de plus en plus performants d'exercer leur métier, elle évite soigneusement de poser une question fondamentale : que représente aujourd'hui pour tous les acteurs de l'enseignement l'école de Jules Ferry? Quelle représentation inconsciente virtuelle de ce modèle la formation véhicule-t-elle? En quoi ce modèle ressemble-t-il à la réalité à laquelle sont confrontés les enseignants? Peut-on évaluer l'écart entre celle-ci et l'idée qu'ils s'en font?

Quelle est cette réalité? La réalité est, par exemple, qu'une proportion déjà forte et toujours croissante d'enfants dans nos écoles maternelles et primaires sont plus ou moins bilingues et ont des références culturelles différentes des nôtres.

C'est ainsi que de nombreux champs, et non des moindres, de la vie d'un enfant — l'apprentissage scolaire, l'enseignement, les rapports enseignant/enseigné, adulte/enfant, enseignement/religion, l'image féminine ou masculine dans telle ou telle culture, entre autres — sont rarement pris en compte. Est-ce cela, l'intégration? Est-ce occulter ces champs culturels? Peut-être faudrait-il concevoir des méthodes

d'enseignement s'appuyant sur le bilinguisme et les différences culturelles, au lieu de tenter d'intégrer tant bien que mal les meilleurs élèves venus d'ailleurs (c'est-à-dire ceux qui fonctionnent, de par leur appartenance sociale, en conformité avec ce qui est attendu dans une école, en France) aux élèves de culture française. Et ne plus chercher à solutionner au coup par coup des situations de violence qui ne peuvent que se multiplier.

À ce propos, j'ai le sentiment que dire qu'«il faut intégrer» les enfants issus d'autres cultures revient à pendre le problème à l'envers : nous ne devons plus les considérer comme extérieurs ; ils font déjà partie de l'univers scolaire, cet univers scolaire devenu une véritable mosaïque de cultures. Et ils sont, dans certains quartiers de Paris devenus majoritaires : à la rentrée 2000, par exemple, ils constituaient 95 % de l'effectif d'une école de quinze classes de l'Est parisien.

L'intégration est devenue un faux problème. Les aménagements et les efforts visant à la faciliter constituent en réalité un mouvement visant à tirer vers un intérieur non modifiable par définition un extérieur lui, obligatoirement et par définition également (sinon le système ne marche pas) modifiable. Et ce mouvement, logiquement, génère une violence : l'extérieur résiste ; non seulement il n'a aucune raison d'abandonner ses valeurs, mais il en a besoin, pour s'approprier la chose enseignée, pour que celle-ci prenne sens et trouve sa place, s'intègre justement dans la structure existante.

Il ne s'agit donc plus de trouver des solutions (qui ne peuvent être que ponctuelles et bricolées dans l'état actuel des choses) pour que les élèves de cultures différentes puissent malgré celles-ci recevoir l'enseignement proposé.

Il s'agirait plutôt, soit d'organiser partout en France des classes harmonieusement mélangées (auquel cas la question de l'intégration ne se poserait même plus) soit, si l'on doit/veut conserver les ghettos que l'on sait, de ne plus faire semblant du contraire, mais assumer la réalité tirant partie de cette diversité de cultures : ne plus lui tourner le dos, mais s'en servir en s'émerveillant de toutes ses potentialités, en cher-

chant comment les utiliser pour faire naître une nouvelle forme d'enseignement dans laquelle tous les élèves auraient à s'intégrer ensemble.

Quelle que soit l'option retenue, la gestion de cette diversité ne saurait faire l'économie d'une étude sérieuse, scientifique, sur les populations scolarisées dans les écoles élémentaires de France, sur leurs conditions réelles de scolarisation, et leur devenir prévisible. Pourtant, tout porte à croire que cette économie est faite : les enseignants ne sont systématiquement interrogés ni quant aux difficultés rencontrées dans leur fonctionnement, ni quant aux solutions apportées pour les régler.

Certes, on leur pose des questions. Sans doute pas les bonnes...

Pour certains enseignants — et peut-être même sont-ils les plus nombreux — gérer la différence culturelle fait partie d'un autre monde. Ils ont du mal à imaginer les situations qu'elle peut occasionner.

C'est bien là le problème : la cohabitation des cultures est de plus en plus fréquente et génère une violence croissante, mais aucun instituteur, qu'il y soit confronté ou non, n'y a été sérieusement préparé : la formation ne semble tout simplement pas aborder la question.

Si à aucun moment, dans la formation d'un instituteur, n'a été envisagée la possibilité que celui-ci puisse se voir confier en France une classe composée pour l'essentiel, quand ça n'est pas pour la totalité, d'enfants d'origine africaine, maghrébine, turque ou asiatique, il n'y a aucune raison qu'il puisse résoudre les rapports conflictuels, dus à des causes extra-scolaires, engendrés par cette situation.

Si, de surcroît, personne ne peut l'aider à comprendre ce que signifie l'école pour ces enfants et leur entourage, le problème se double d'inconnues dont on peut penser qu'elles ne feront qu'accentuer ses difficultés.

Quand, à l'IUFM, on acceptera d'envisager ces difficultés là, cela reviendra tout simplement à rendre réelles, possibles de telles classes, donc à y préparer les futurs enseignants. Il ne s'agit pas de racisme ; mais de prévention. Il s'agit simplement de rapprocher la réalité de la fiction. Les implications politiques de cette démarche sont évidentes et multiples, mais là n'est pas mon propos.

Disons seulement que si la réalité telle qu'on va la rencontrer pouvait se superposer à celle qu'on nous a mise dans la tête pendant la formation, tout serait tellement plus simple. Car s'il y a un écart entre ce que veulent noter, donc voir produit dans une classe, les formateurs de l'IUFM et ce que les enseignants en position d'élèves vont pouvoir leur montrer, c'est qu'il y a un gouffre entre la représentation inconsciente que chacun a d'une classe et celle qu'il va rencontrer, ou qui est véhiculée par l'enseignement.

Si cet écart pouvait être comblé...

Les enseignants « hors la vie » : l'écart se creuse.

- *Tu as l'âge de raison, Mathieu, tu as l'âge de raison ou tu devrais l'avoir.*
– *Bah! dit Mathieu, ton âge de raison, c'est l'âge de la résignation, je n'y tiens pas du tout.*

J. P. Sartre. *L'âge de raison.*

De nombreux instituteurs choisissent leur métier par désir d'être avec des enfants auxquels ils donneraient le meilleur d'eux-mêmes : attention, savoir, outils, affection... Beaucoup ont une passion pour ce métier. Ils n'auraient pu envisager leur vie autrement.

D'autres ne se sentaient pas forcément porteur d'une vocation, mais ils ont choisi ce métier, tout simplement.

Certains d'entre eux, malgré des compétences certaines, n'avaient pas encore confiance en eux dans un monde d'adultes : des enfants, sans doute, ne les jugeraient pas, ne les remettraient pas en question. Sereins, ils seraient de « bons » enseignants.

La liste serait longue des raisons réelles qui poussent un individu à embrasser la carrière d'instituteur. Mais il me semble qu'une d'entre elles au moins nous est commune : la volonté de donner la même chance à chaque enfant, quel qu'il soit, d'apprendre et de réussir. Nous nous en sentons tous capables. Nous avons présents à l'esprit des exemples de la souffrance d'élèves dits « mauvais », vécus dans notre enfance. Même s'il ne s'agissait pas de nous, nous n'avons pu supporter ce qui nous semblait être des injustices, jamais formulées, rarement réparées.

Ces souvenirs sont vraisemblablement constitutifs des motivations de notre choix professionnel.

Sans même en être toujours conscients, nous avons à l'esprit une représentation positive de notre enseignement : aucun d'entre nous ne pense reproduire cette situation épouvantable qu'est le rejet.

Pourquoi l'avons-nous systématiquement rencontrée, comment éviter de la reproduire ? Cette double question est incontournable.

Donnons aux enseignants la possibilité d'être à leur place exacte, là où ils préfèrent se trouver. On doit leur donner les moyens d'exercer leur métier, tout simplement, comme tout le monde. Ils sont citoyens. Ils n'ont pas à être culpabilisés, infantilisés, jugés en permanence... comme leurs élèves !

Mettons en place des possibilités d'échange, de remises en question non dangereuses, de médiation et remédiation, avec leurs pairs, mais en présence d'un tiers. Ces temps de réflexion sur les pratiques, de même que ceux de compléments de formation, ou d'une autre formation devraient faire partie du temps scolaire. On ne peut pas progresser sans formation ni remise en question systématiques. Sinon, un jour, on baisse les bras. Car on n'en peut plus, tout simplement.

On n'en peut plus de passer les trois quarts de son temps à instaurer la discipline dans sa classe pour pouvoir faire son travail le quart restant. On n'en peut plus d'être « hors la vie » en restant dans l'école le midi, et après le départ des enfants, à préparer, à corriger, à ranger, à assister à une énième réunion.

Quant à ceux qui enseignent dans des écoles « difficiles », ils n'en peuvent plus de voir des élèves échouer, de tenter en vain toutes sortes de solutions. On se culpabilise. On reste en l'école, on se sent hors la vie, et on ne sort pas de cette contradiction qui nous fige. Ne sortant pas de cette contradiction, nous ne pouvons lutter contre notre violence intérieure.

Cette culpabilité professionnelle renvoie à une autre culpabilité, plus ancienne, enfantine, à laquelle, peut-être, on avait cru échapper en entrant dans ce monde à part, dans ce monde d'enfants.

On baisse les bras et on devient immobile, ou on s'en va, d'une manière ou d'une autre.

Naturellement, tous les instituteurs ne correspondent pas à ce tableau un peu noir ; beaucoup débordent d'énergie, beaucoup luttent, beaucoup parviennent à exercer ce métier dans la joie sans se décourager, jusqu'au jour où... leur allant, leur enthousiasme, la différence qui

les rend plus forts... leur jouent des tours. Car la peur de l'inconnu, de la différence et du plus qui gêne est quasi universelle.

Il n'est pas d'école, quel qu'en soit le quartier, qui soit *a priori* épargnée par la violence. Toutefois, selon les écoles et les tempéraments, les réactions à l'égard de ces enseignants différents varieront.

S'il est timide et peu enclin aux relations humaines, on le laissera tranquille, sans agressivité particulière. Simplement, il travaillera seul. Pas d'échanges. Pas de décroïsonnement. Chacun chez soi. Se sentant exclu de l'équipe enseignante, il quittera les lieux à moins qu'un impératif familial ou de niveau de classe recherché prioritairement ne l'oblige à rester. Dans ce cas, soit il changera de fonctionnement apparent, adaptant en un consensus vivable sa personnalité et ses convictions aux exigences ambiantes, soit il déprimera tranquillement.

Il vivra une vie clairement scindée entre son univers professionnel hostile et ses loisirs, devenus de véritables bulles de survie. Dans cette situation, si des difficultés surgissent dans sa vie personnelle, ce peut être la catastrophe. Nous le savons tous.

En revanche, si cet enseignant différent aime parler, échanger idées et matériel, comprendre la manière « d'officier » de ses collègues, leur faire partager ses découvertes, ses questionnements, ses joies ou ses difficultés d'enseignant, il va alors sans doute se heurter à une agressivité qui pourra rester non-dite. Il lui faudra vraiment partir ou se battre pour qu'un autre mode de fonctionnement puisse émerger.

Dans ce cas, là aussi, la présence d'un médiateur permettrait que les choses soient dites et travaillées ensemble afin que des relations positives, ce dont aucun groupe ne peut faire l'économie sous peine de dysfonctionner, se développent petit à petit. Il interviendrait, par exemple, lors des conseils des maîtres, afin que ces derniers fassent le point sur leur fonctionnement d'équipe. Le même médiateur interviendrait parallèlement dans les classes problématiques. Ce que les élèves ne comprennent pas, ce qui leur pose problème et qu'ils résolvent par la violence physique et verbale leur sera renvoyé, éclairci, supportable d'avoir été analysé et nommé.

Avoir un moment spécifique pour parler, être écouté et surtout être entendu permet à l'évidence de dire les choses et de pouvoir travailler ensuite. C'est vrai des enseignants comme des élèves.

Occuper avec succès et sans se plaindre un poste difficile n'est jamais récompensé. Devenez violent, ou craquez, et on s'occupe alors de vous avec gentillesse et compréhension : vous obtenez d'abord des stages que vous avez mendiés et demandés en vain auparavant, auxquels même vous aviez droit, les stages dits « de formation » ; puis, un poste tranquille, dans lequel vous ne risquez pas de réagir de manière incontrôlée. Les exemples sont plus que nombreux.

Qui soigne-t-on ? Qui essaie-t-on de protéger ? Les enfants ou l'institution ? La question reste posée. On sait que tout instituteur placé dans une situation extrême restera un héros obscur et sans aucune reconnaissance d'aucune sorte tant qu'il tiendra le coup.

Je me souviens par exemple de Serge, instituteur charismatique et d'une compétence reconnue par tous et de longue date. Son projet personnel et professionnel l'avait amené à occuper les fonctions de directeurs dans une école française, à l'étranger. Le poste était difficile, mais il ne se plaignait jamais : il l'avait demandé, et il tentait de régler de multiples problèmes avec ce qu'il était, avec ce qu'il savait.

Bien sûr, comme tout le monde, il avait les défauts de ses qualités. Mais de même qu'on n'avait voulu voir que ses qualités lorsqu'on avait eu besoin de lui, on s'ingénia à monter en épingle quelques erreurs jusqu'à lui retirer les fonctions de directeur. On le cassa : il continua d'enseigner dans cette école en laquelle il avait cru et à laquelle il avait totalement redonné vie, mais le directeur changea.

Les parents d'élèves se déclarèrent satisfaits, mais cela suffit-il à légitimer une telle décision ?

Au contraire, lorsqu'un enseignant nommé à un poste qui lui semble difficile craque, le travail effectué, bizarrement, sera reconnu et récompensé : on continue d'attribuer les postes les plus pénibles aux enseignants figurant sur ce qu'on appelle les « listes complémentaires⁹ », alors

9. Dans l'Éducation nationale, la « liste complémentaire » est constituée de candidats ayant

qu'ils ne reçoivent aucune formation spécifique et risquent de ressortir brisés d'une telle expérience. Sans oublier le fait que s'ils abandonnent, ils seront dans l'obligation de repasser le concours, et donc sanctionnés.

Alors, ils restent. Le plus longtemps possible. Bien joué.

Bien calculé, surtout.

Dans une classe, ça marche quand l'enseignant et le groupe dans son ensemble ont trouvé leur équilibre, un mode de fonctionnement sans rapport de force, sans lutte de pouvoir; cet équilibre basé sur l'échange ne s'obtient pas d'entrée de jeu : il faut quelques semaines de tâtonnements pour y parvenir.

Parfois, on croit le tenir. On est heureux.

Mais le lendemain, il y a de nouveau débordement. Cependant, tout n'est pas à refaire; ça fait partie de la construction.

Différents paramètres — au nombre desquels le stade de structuration psychique de la classe, celui de l'enseignant, l'enseignement prévu par les instructions officielles¹⁰ pour cette classe et les compétences réelles, homogènes ou non, des élèves — se croisent et s'entrecroisent et finissent en général par s'ajuster.

Mais parfois, c'est l'échec. Dans ce cas, la plupart du temps, l'enseignant ne peut pas l'avouer. Tant qu'il parvient à canaliser suffisamment les pulsions de ses élèves pour qu'il n'y ait pas de débordement, il ne parlera pas de difficultés; mais il va s'épuiser. Quelle énergie dépensée en vain! Toujours cette peur du jugement! Tant que les choses ne seront pas dites, dites telles qu'elles sont réellement, nous cautionnerons les dysfonctionnements et les dérives de l'institution, générateurs de malentendus, et donc de violences.

échoué au concours d'entrée à l'IUFM (Institut universitaire de formation des maîtres), normalement suivi d'une année de formation, et que l'institution peut rappeler en fonction de ses besoins en enseignants. Il est à préciser que ces « listes complémentaires », comme on les appelle, n'ont donc reçu aucune formation. S'ils restent à leur poste jusqu'à la fin de l'année scolaire, ils seront exemptés de concours.

10. On y trouve les horaires, les répartitions hebdomadaires et les contenus de l'enseignement ainsi que les compétences à acquérir en fin de chaque cycle.

Quel est le prix... ?

La notion d'écart est utilisée pour désigner la distance existant entre, d'une part les produits de la création et, d'autre part, le public. Cette distance recouvre les difficultés d'accessibilité, de compréhension, de lisibilité, de communication, des publics par rapport aux œuvres.

M. Simonot, *Produits artistiques et pratiques théâtrales*.

En fait, telle est bien, à mon avis, la question : quel est le prix payé par les « bons élèves » d'une classe pour accepter sans broncher que l'enseignant s'occupe quasi en permanence de ceux qui font du bruit, de ceux qui ne comprennent pas... et pas d'eux ? Et quel est le prix payé par les « mauvais », pour côtoyer en permanence les « bons » ?

L'enseignement semble avoir été prévu pour des élèves qui, dans une même classe, se ressemblent : même âge, mêmes intérêts, capacités intellectuelles dans la moyenne, origines socioculturelles proches.

Ils sont les destinataires lambda de l'enseignement, et on peut raisonnablement estimer que l'écart entre les performances réelles de ces élèves et ce que l'enseignant attend d'eux pourra être réduit à l'aide de remédiations, pédagogiques ou autres, permettant de mettre à jour les difficultés et de les gérer.

La réalité est évidemment souvent tout autre.

Généralement, à l'école primaire, l'enseignement traditionnel est dispensé de manière séquentielle, répétitive et méthodique. Et généralement, les élèves réagissent positivement à cette pédagogie tout simplement parce qu'elle correspond à la manière dont ils comprennent, retiennent et s'approprient les différentes notions, puis s'en servent.

On voit bien qu'un enfant présentant un raisonnement global, instantané et intuitif, ce qui correspond à celui d'un enfant à haut potentiel (EHP)¹¹, ne peut en aucun cas y être réceptif.

Le cerveau d'un enfant précoce présente un seuil d'activation.

Ce qui signifie que si ce qu'on lui demande paraît trop simple, il ne fera rien. Mais il réussira des tâches plus complexes sans pouvoir expliquer comment il a fait, car il n'a pas accès à son raisonnement de manière consciente. Il fait immédiatement le lien entre les éléments, les informations étant synthétiques : il ne trouve pas le résultat, il le sait. De cette manière de fonctionner peut résulter de l'ennui, une démotivation, une absence de travail, des méthodes non acquises, de l'inattention.

Dans une classe agitée, le maintien de l'ordre représente une grande perte de temps. Par ailleurs, l'enseignant consacre obligatoirement de l'attention aux élèves en difficulté. Une attention et un temps dont ont particulièrement besoin, autant, sinon plus, que les enfants en difficulté, les enfants précoces. Car s'ils ont donné la bonne réponse, c'est juste, au moins jusqu'au CE1, parce qu'ils en ont eu l'intuition. N'ayant pas eu besoin de la chercher, ils ne savent pas qu'ils devaient la trouver. Souvent, ils ne savent pas ce qu'ils font en classe. L'enseignant doit impérativement solliciter, de manière très précise et personnalisée un EHP afin de lui faire prendre conscience de ce qu'il y fait. Faute de quoi, il risque, en grandissant, d'être en échec de manière irréversible et incompréhensible pour leur entourage comme pour les enseignants¹².

Une conséquence est qu'il souffre de ce qu'il ressent comme une mise à l'écart, comme une absence d'intérêt, donc d'amour, de la part

11. Les élèves à haut potentiel ou EHP représentent 2 à 3 % de la population scolaire, tous milieux confondus. Au niveau de chaque classe, cela représente en moyenne un ou deux élèves (à Paris, le rectorat a mis en place une cellule académique EHP à partir de cette année scolaire 2017/2018). Ils présentent un fonctionnement intellectuel spécifique, dont les recherches scientifiques menées ces dernières années ont mis en évidence les particularités physiologiques. Le chiffre de QI obtenu lors de la passation du test psychométrique n'est qu'un indice dans le processus de diagnostic.

12. Jean-Christophe Catalon, dans *La Tribune* du 29/09/2016, pointe une étude publiée par l'Insee le mercredi 28 septembre 2016 selon laquelle plus d'un SDF sur dix (14 %) a suivi un cursus dans l'enseignement supérieur et 10 % sont mêmes titulaires d'un diplôme (Bac+2 au minimum).

de son institutrice envers lui, et pour cause de bonne réponse. Ce qui contribue au manque de sens pour lui de l'école.

Une des caractéristiques de l'enfant précoce est une hypersensibilité souvent invalidante : il veut être aimé envers et contre tout. Il va adapter ses comportements à ce qu'il pense être attendu par les autres. C'est l'effet « Pygmalion négatif » : il va devenir aussi cancre que les cancre, ou bien impoli, ou bien ne fera plus aucun effort, fera sciemment des fautes, se battra avec ceux qui se battent...

Ce peut donc être le prix payé par un tel enfant : il renonce à son intelligence, à la place qu'il devrait occuper dans sa classe. Il adopte un comportement calqué sur celui des élèves les plus agités. Il est, de ce fait, adopté, « aimé » par eux. Par ailleurs, il obtient l'attention de l'enseignante, qui ne l'ignore plus.

Bien sûr, dans une même classe, les causes des différences de comportement ne sont pas uniquement dues à des difficultés intellectuelles. Et si celles-ci ne peuvent être identifiées, parce qu'elles tiennent à de trop grandes différences culturelles, linguistiques, sociales, historiques, que l'enseignant n'est pas censé avoir étudiées et encore moins pouvoir dominer, la situation devient incompréhensible. L'écart est trop important pour pouvoir être comblé grâce à ces remédiations. Cet « écart », curieusement, renvoie à celui dont Michel Simonot (voir citation ci-dessus) pense qu'il doit être réduit pour que l'art, indépendamment des appartenances sociales et culturelles, devienne un bien commun accessible à tous¹³. Un parallèle s'impose : si l'on peut analyser l'écart existant entre les produits de la création artistique et le public et essayer, par des stratégies diverses, de le réduire, alors on peut tenter la même démarche pour la chose enseignée.

Pour réduire tous ces écarts invalidants, là encore, les médiateurs sauraient utiliser les situations de parole existantes ou les créer en s'ap-

13. Michel Simonot, *Produits artistiques et pratiques sociales*, in *Théâtre/Public* n° 33, juin 1980. P. 16-24.

Enseigner c'est possible!

puyant sur les attentes des uns et des autres là où la souffrance et l'exclusion bloquent tout dialogue.

Ils installeraient des passerelles et le simple fait de savoir que ce qu'il y a à dire sera entendu en rendrait inutile l'expression sur le mode de la violence.

Le médiateur comme réducteur de l'écart.

*Dès qu'un enfant parle, son monde se métamorphose (...)
ce qui revient à dire que le monde change dès qu'on parle et
qu'on peut changer le monde en parlant.*

Boris Cyrulnik, *Les vilains petits canards*.

La plupart du temps, les situations problématiques, dans une classe, ne se règlent que grâce à des compétences autres que pédagogiques : il faut faire appel à la psychologie, à sa propre connaissance de telle ou telle culture, à ses capacités de metteur en scène, de guitariste, de footballeur ou de chef de chorale. C'est seulement ensuite, lorsque l'enseignant est parvenu à instaurer un échange, à réellement voir et recevoir ce que les enfants lui donnent d'eux-mêmes et à répondre à ce don, qu'il peut enseigner. Faute de quoi, aucun des acteurs n'étant à la place prévue par l'institution, le malentendu est général et la violence s'installe. Car la majorité des enseignants n'a évidemment pas de formation particulière en psychiatrie, en sport ou en musique.

Oui, un autre enseignement doit naître, qui prenne en compte notre réalité. L'instituteur veut enseigner. Il est formé pour enseigner à des élèves qui doivent se trouver en situation, en position de recevoir cet enseignement. Or, cette formation ne concerne en rien le travail visant à mettre les élèves dans cette disposition, travail qui, de surcroît, ralentit, s'il n'interdit pas tout à fait, la tâche réelle des enseignants.

Dans cette situation — et comme cela se fait déjà au collège — il me paraît nécessaire d'intégrer aux équipes éducatives des intervenants dont la tâche serait d'établir des passerelles entre les différents acteurs de la chose scolaire (parents, enseignants, élèves, spécialistes des réseaux d'aide, etc...) et ce en nombre suffisant pour que l'aide soit réellement efficace.

Selon des méthodes précises, un tel médiateur pourrait intervenir dans une classe de perfectionnement, constituée d'une quinzaine d'enfants extrêmement perturbés comme il en existe toujours. À cet égard, il entreprendrait le travail de constitution et de structuration permettant aux élèves de s'accepter comme classe et d'entrer dans les apprentissages. Le médiateur pourrait également aider l'enseignant à prendre du recul par rapport aux pulsions des élèves, ainsi qu'à sa propre angoisse, qui ne fait qu'accentuer celle des élèves, et favoriser l'escalade.

Il n'est pas question ici, bien évidemment, de cette légitime appréhension qui nous étreint tous à l'orée d'une nouvelle année scolaire, et dans notre pratique quotidienne. Il s'agit bien de cette peur physique ressentie en face d'un danger réel : celui représenté par plusieurs dizaines d'enfants connus pour leur violence, et qui ont déjà fait craquer un ou plusieurs instituteurs. De tels enfants se trouvent dans une toute puissance d'autant plus déstabilisante qu'elle les angoisse eux-mêmes terriblement. En effet, comment ne pas être angoissé lorsque l'adulte de référence, censé les soutenir, les encadrer et les éduquer durant l'année, s'effondre, en particulier tombe sous les coups de ceux qui attendent tout de lui ? Ils n'ont plus de « re-pères », et savent juste qu'ils seront abandonnés si le prochain enseignant abdique lui aussi.

Que font-ils donc dès que le remplaçant montre le bout de son nez ? Ils essaient de le faire craquer, juste pour s'assurer qu'il ne cédera pas, qu'il sera plus fort, les contrôlera, les encadrera, bref, sera le maître d'une classe d'enfants. Car le problème est là : ce sont des enfants, et leur classe est peut-être le seul lieu où il leur soit possible d'en avoir le statut. Si le tout nouveau professeur des écoles, ou pis encore, la pauvre « liste complémentaire » tombée du jour au lendemain dans une telle classe expose ses angoisses et ses difficultés au conseiller pédagogique qui viendra peut-être la voir, il y a fort à parier que ce dernier, essayant gentiment de dédramatiser la situation lui répondra : « Ils vous testent, c'est normal ».

S'il est effectivement normal et de bon aloi qu'un instituteur soit « testé » par sa classe dans une situation normale d'enseignement où les enfants sont vécus — et se vivent eux-mêmes — comme des enfants à

l'école et hors de l'école, tout ceci se transforme carrément en agressivité dès lors que les rôles sont flous dedans et dehors.

De ce malentendu naît une violence généralement larvée au début, qui va s'affirmer rapidement au fil des jours, sauf si l'enseignant décide de faire parler les élèves pour entendre ce qu'ils ont réellement à dire avant que de se mettre au travail. S'il peut ainsi créer, avec l'aide d'un médiateur, des moments de parole parfaitement définis quant à l'objectif, l'horaire, le lieu, l'encadrement adulte et les règles de fonctionnement — les heures quotidiennes de scolarité qu'il gère à sa convenance lui en donnant généralement le temps — cette violence pourra s'exprimer, être vécue d'une manière ou d'une autre, analysée, désamorcée, réutilisée positivement.

Une telle démarche aurait quantité d'avantages. Le travail de mise en place de passerelles par le médiateur aboutirait à la constitution d'un système d'échanges et d'interrelations d'autant plus solide qu'il serait muti — directionnel, opérant entre tous les acteurs du vécu scolaire de l'enfant, et l'enfant lui-même. Il y aurait gain de temps et d'efficacité : d'abord au quotidien, l'enseignant n'ayant plus à négocier, expliquer, calmer sans arrêt ses élèves, puisqu'un créneau horaire à jour fixe et un intervenant précis auraient été identifiés. Le gain serait également sensible à plus long terme, au moment d'orienter tel élève vers tel spécialiste : le travail visant à vaincre les résistances, inconscientes ou non, des uns ou des autres, serait déjà bien avancé. Depuis au moins une vingtaine d'années¹⁴, en Guyane, où un peu plus de deux tiers des

14. 1997 : l'Institut de Recherche pour le Développement (IRD), en association avec le Centre National de Recherches Scientifiques (CNRS) ouvrait un programme intitulé : « Langues de Guyane : recherche, éducation, formation ». Le lancement par le gouvernement du plan « Emploi jeunes » en 1997 avait permis au Ministère de l'éducation d'offrir des centaines de contrats d'« aides-éducateurs » en Guyane pour développer à l'école des activités correspondant « à des nécessités émergentes ou non satisfaites » et présentant un « caractère d'utilité sociale, en particulier dans le champ des activités [...] culturelle, éducatives [...] » (Odile Renault-Lescure, Bettina Migge. *Langues et écoles en Guyane*, in *Vers une école plurilingue dans les collectivités françaises d'Océanie et de Guyane*, L'Harmattan, pp.49-66, 2009, *Cahiers du Pacifique sud contemporain*).

De 1998 à 2007, l'expérimentation s'est poursuivie, de façon difficile, parfois chaotique.

En 2007, les ILM étaient vingt-cinq ayant bénéficié d'une formation plus ou moins régulière; dans les écoles où ils exerçaient, chaque élève bénéficiait entre une heure et cinq heures d'enseignement en langue maternelle. Depuis 2007, l'Éducation nationale se charge de son pilotage

enfants ne parlent pas français avant leur scolarisation¹⁵, les recherches des linguistes de l'IRD, du CNRS, des spécialistes de l'Éducation nationale, alliées au travail quotidien des enseignants et des équipes pédagogiques sur le terrain ont permis d'envisager un enseignement prenant clairement en compte le bilinguisme : à la rentrée 2016, une classe bilingue en Kali'na et deux classes de CP lecture en wayana¹⁶ ont été créées. Elles rejoignent les classes bilingues créoles¹⁷.

Les quarante-quatre intervenants en langue maternelle que comptait le département guyanais étaient en passe d'être élevés au rang de professeurs des écoles grâce à une convention passée entre le Rectorat de la Guyane et l'Université. Ils pourraient prétendre à un diplôme universitaire des sciences de l'éducation et de la formation, sésame nécessaire pour concourir aux examens de professorat.

Après tant d'années de combat jalonnées d'un nombre important d'études et de « missions », toutes plus onéreuses les unes que les autres, ces décisions administratives ont enfin vu le jour. Il faut maintenant en voir la mise en application. Mais l'importance des médiateurs et de leur formation est reconnue et prise en compte, bien sûr d'une manière propre au contexte social et linguistique très particulier de la Guyane.

et de sa gestion. Les médiateurs sont dorénavant des « Intervenants en Langues Maternelles », fonction existante à l'Éducation nationale.

15. Léglise I., *Les langues de Guyane*. Guyane : une extraordinaire diversité, un casse-tête pour les institutions, in *Langues et cité*, n° 29, Septembre 2017.

16. En Guyane Française, on estime qu'entre 2000 et 4000 personnes parlent kali'na. Les peuples kali'na vivent sur les bords du fleuve Maroni, à Kourou (dans des communes comme Mana, Iracoubo ou Awala-Yalimapo), ainsi qu'au Nord-ouest de Cayenne. Le Wayana, lui, est avant tout, le nom d'un peuple originaire du Brésil (ils étaient auparavant appelés Roucouyennes). En tant que langue, le wayana est parlé par 200 à 900 personnes.

17. Dans toutes toutes les circonscriptions de l'académie est prévu un enseignement dispensé en langue régionale et en français pour les élèves de la maternelle au CM2 selon les modalités suivantes : « Un enseignant-une langue ou un enseignant-une classe, deux langues. L'alternance minimale des enseignements en français et en langue régionale est fondée sur la demi-journée. L'enseignement est dispensé en cohérence avec les programmes nationaux. » Annie Robinson, IEN Conseiller Technique Pré-élémentaire, Académie de la Guyane, 05/07/2017)

Peut-on imaginer, dans l'hexagone, la formation et le recrutement d'un nombre suffisant de médiateurs, auxquels les écoles pourraient avoir recours ? De tels intervenants devraient être spécialistes des relations humaines et avoir par ailleurs reçu une formation sur les cultures différentes de la nôtre. C'en serait fini des replâtrages et de la démagogie... Ce serait simplement dire la vérité pour que l'objectif de l'enseignement soit atteint.

Dire les choses. Et respecter enfin les enseignants, les élèves et le travail de tous.

C'est la faute à...

La résilience est un processus, un devenir de l'enfant qui, d'actes en actes et de mots en mots, inscrit son développement dans un milieu et écrit son histoire dans une culture...

Tous ceux qui ont eu à surmonter une grande épreuve décrivent les mêmes facteurs de résilience.

En tête, vient la rencontre avec une personne signifiante. Parfois une seule a suffi, une institutrice qui en une phrase a redonné l'espoir à l'enfant...

Boris Cyrulnik, *Les vilains petits canards*

J'ai entendu à la télévision, à une heure de grande audience, quelqu'un clamer triomphalement sa dernière découverte : les professeurs ont réussi à dégoûter des générations d'élèves des mathématiques, du français, de l'école.

Comment? En ne les écoutant pas. En n'incitant pas d'éventuels futurs candidats au suicide à se confier. Ce n'était pas une émission sur l'école. C'était une émission sur les suicides d'adolescents.

À en croire ce « spécialiste », les enseignants étaient responsables de tout. Pas les parents. Mais on rêve! Comment un professeur trouverait-il, alors qu'il doit enseigner, car telle est sa fonction, un programme à vingt-cinq ou trente élèves, le temps d'établir une relation privilégiée avec ses élèves les plus secrets, pour pallier les déficiences relationnelles avec leurs parents?

On ne doit pas tout mélanger. L'enseignant doit pouvoir constamment faire la part des choses et être en mesure de contrôler l'aide qu'il apporte aux élèves. C'est dire la manière dont il l'apporte : s'il ne maîtrise pas ses propres affects, s'il s'investit trop dans cet échange, s'il n'a pas clairement identifié le registre dans lequel se situe la demande, il vaut mieux qu'il se cantonne à une relation maître-élève chaleureuse et souvent structurante.

Parallèlement, ils sont légions, les enfants dont l'évolution affective dans la famille s'est vue perturbée par l'omniprésence de la chose scolaire. Les parents qui tendent trop à régenter le travail de leurs enfants, à l'heure où la culpabilité a d'autres chats à fouetter dans un psychisme en pleine structuration, commettent là un grave abus de pouvoir : si cette attitude les apaise quant à leurs propres problèmes (qui ne seront pas réglés pour autant), elle intervient pour une grande part dans les difficultés affectives de leur enfant et donc souvent dans ses mauvais résultats : il se sent à juste titre devenu un enjeu.

Seul l'échec scolaire lui permet alors d'exprimer le danger que représente pour tous cette confusion. Pour lui, tant que ses parents ne s'en rendront pas compte, il sera vital de résister. Hélas ! ces parents sont certains d'avoir raison : puisque leur enfant est intelligent, et qu'eux-même mettent tout en œuvre pour que les résultats soient conformes à une certaine vision de la réussite scolaire, alors, il ne reste plus qu'à mettre en cause les enseignants.

L'idée n'est évidemment pas que les parents se désintéressent totalement de la scolarité de leur enfant. Bien au contraire. Mais il conviendrait justement qu'ils puissent lui proposer une aide conforme à sa demande.

Dès que les adultes parviennent à appréhender les mauvaises notes de leur enfant comme symptôme — et non comme cause — de leur propre angoisse, celui-ci, dédouané, soulagé, celui-ci peut enfin se positionner clairement vis-à-vis de l'école et de ce qu'il a à y faire.

Encore une fois, avec un médiateur, l'enfant entreprendrait peut-être de confier son désarroi. Avec lui, même s'il ne trouve pas de solution immédiate à ses problèmes, il aimera les chercher. Sans se sentir jugé, sans que l'on cherche à le changer ; simplement aidé, tel qu'il est, à comprendre pourquoi il se sent si peu accepté, si mal aimé, pourquoi lui-même s'accepte-t-il si mal, s'aime-t-il si peu.

*** Des idées pour s'en sortir**

L'état des lieux du début d'année : avoir un coup d'avance

Quelle que soit la classe avec laquelle vous allez passer l'année scolaire, effectuer avec les élèves, dès la deuxième semaine, un « état des lieux ». C'est du temps de perdu pour du temps de gagné (beaucoup).

Objectif : pour éviter l'émergence de toute forme de violence, identifier les écarts, les contrôler.

Méthode : faire dire, entendre, écrire, ranger, classer, analyser, étudier, réutiliser tout ce qui n'est pas conforme, dans la situation réelle de classe, à ce que les acteurs en avaient comme représentation.

Conséquences : le support, les mots écrits, les tableaux effectués, travaillés selon une technique dont l'enseignant est garant contiennent immédiatement l'angoisse avant même qu'elle n'ait trouvé une autre manière pour s'exprimer. L'enseignant maîtrise la méthode, le contenant et le contenu ; il replace le tout dans un contexte de classe, dans le temps et l'espace scolaire : il est le maître.

Exemple en quatre temps :

1. Après avoir expliqué aux élèves les modalités de l'enquête, la façon dont elle s'inscrit dans leur programme, et leur avoir annoncé qu'elle se reproduira à deux reprises dans l'année, à Noël et à Pâques, l'enseignant écrira au tableau les titres de ses deux colonnes, en expliquant le rôle de la troisième colonne : elle servira à noter les idées des élèves sur la façon de gérer les écarts constatés afin que tout le monde puisse travailler. Dans la dernière colonne, à Noël, on écrira ce qui s'est en fait passé. Il montre comment faire en commençant son propre tableau... au tableau :

Ce que j'avais en tête	Que faire ?	La réalité	C'est Noël
Moitié filles, moitié garçons		18 garçons, 10 filles	
Une grande salle		Une petite salle	
...		...	

Il continue seul sur une feuille pendant que les élèves tentent de réaliser, peut-être par deux ou trois si c'est possible, les leurs.

Pour des élèves plus jeunes, il peut dessiner des émoticônes choisis par les enfants.

2. Ce tableau, est soigneusement recopié sous forme d'affiche apposée au mur : les élèves sont acteurs d'un projet maîtrisé dans l'espace, le temps, la durée : c'est un projet. Il pourrait s'intituler : « Ce que nous allons faire (ensemble) avec ce que nous sommes (chacun) ».

3. L'enseignant, en fonction de sa personnalité et de ce qui lui est pratiquement possible dans son école, envisage différentes solutions, avec ou sans intervenants, extérieurs ou non à l'école.

2. La Goutte d'Or

Le Larousse et le Petit Robert me permettent de chercher, de vérifier et d'expliquer les gros mots du français de France aux noirs nègres indigènes d'Afrique.

L'Inventaire des particularités lexicales du français d'Afrique explique les gros mots africains aux toubabs français de France.

Le dictionnaire Harrap's explique les gros mots pidgin à tout francophone qui ne comprend rien de rien au pidgin.

Ahmadou Kourouma, *Allah n'est pas obligé.*

Paris, septembre 1996.

Je suis heureuse. Autour de moi, presque tous les enfants sont noirs. Les femmes sont belles, habillées des tenues africaines colorées qui ravissent les yeux. Les cheveux des fillettes sont savamment tressés.

J'ai obtenu l'un des postes que je convoitais : « ZIL » à la Goutte d'Or. ZIL : Zone d'Intervention Localisée. Ce qui, pour moi, signifie : « remplaçante pour des temps plutôt courts dans une circonscription donnée ». Mon école de rattachement est une maternelle.

Tous ces enfants ont la vie devant eux. Leurs conditions d'existence sont très difficiles, leurs parents sont immigrés, l'exclusion est partout présente, mais ils peuvent sortir de cette exclusion, s'en libérer par le savoir. J'en suis intimement persuadée. C'est pour cette raison que j'ai choisi cette zone. Je suis enfin au cœur, à la source, là où tout se joue.

Quand, quelques mois auparavant, à Hô-Chi-Minh-Ville, j'avais reçu ma fiche de vœux à renvoyer le plus rapidement possible, de préférence avant une semaine, j'avais été un peu désorientée : je ne connaissais pas vraiment la capitale et n'en possédais aucun plan. Mes collègues de l'École française non plus, d'ailleurs. Il est rare que quelqu'un se promène au Vietnam avec un plan de Paris dans son sac. J'avais donc pris des renseignements auprès du directeur qui, lui, avait longtemps vécu et travaillé « là-bas ».

Je voulais effectuer des remplacements, en grand nombre, afin d'être confrontée au maximum de situations, m'informer et me former, tant sur les différentes méthodes pédagogiques utilisées par mes collègues, que sur les problèmes apparemment inhérents à tel ou tel quartier « dit » difficile de Paris.

J'espérais bien faire mentir les méchantes langues, que j'imaginai plus ou moins bien pensantes, en tous cas plus ou moins bien informées, dont je lisais ou écoutais les propos avec étonnement : que la violence soit à l'ordre du jour dans les collèges et les lycées des zones particulièrement défavorisées, dans les quartiers dits « à risques », soit, mais en primaire ! Des tout petits ! Certainement, il devait y avoir une manière d'appréhender ces situations, ces groupes d'enfants issus pour la plupart d'entre eux, de l'immigration.

Mais plus que tout, il me semblait que vingt années passées à l'étranger m'aideraient à aborder ces classes. Car j'avais un atout important : j'avais décidé d'enseigner à ces enfants parce que leur vécu quotidien était généralement celui d'un ailleurs, d'un ailleurs où j'avais passionnément aimé vivre et travailler. Je les avais choisis, mais je n'avais pas pensé à tout.

Durant toutes ces années, hormis les deux années passées comme psychologue dans un hôpital psychiatrique parisien, j'avais travaillé

dans des structures à échelle humaine, où les rapports étaient personnalisés, les réunions fréquentes, les heures de travail jamais comptées par qui que ce fût. Personne, à moins qu'il le désirât, n'y restait a priori anonyme : c'est à ce prix, qui semblait naturel à tout un chacun, que notre action avait un sens.

Je n'imaginai pas que l'on pût travailler différemment.

Or me voici à présent au sein d'une institution terrifiante : l'Éducation nationale. Une pieuvre. Un État dans l'État. Et c'est différent. La circonscription où je travaille comporte une vingtaine d'écoles, avec une proportion sensiblement égale de maternelles et de primaires. Chacun de ces établissements comporte un nombre fort important de classes, allant de dix à treize, hormis deux écoles maternelles qui n'en ont que cinq.

Pour remplacer les instituteurs manquants, nous sommes une douzaine, en majorité des ZIL, mais aussi quelques « brigades »¹⁸ dont les fonctions diffèrent quant à la longueur du remplacement.

Dans les faits, la secrétaire de l'inspecteur, dont l'une des tâches, et non des moindres, est de veiller à ce que les enseignants manquants soient remplacés au plus vite, peut, pour raison de service, prolonger, de quinze jours en quinze jours, le remplacement d'un ZIL, de même qu'elle peut demander à une brigade de changer trois fois d'école en trois jours.

18. Les brigades sont mises en place à l'échelon départemental. Comme les ZIL, ils sont des instituteurs titulaires remplaçants. Mais les remplacements des « brigades » peuvent être très longs, alors que ceux des « ZIL » sont censés être courts.

La valse des doubles mi-temps

Dès le CP, les élèves en difficulté nous disent qu'ils écoutent la maîtresse, alors que les élèves en réussite nous disent qu'ils écoutent la leçon.

B. Charlot, *Les entretiens Nathan, Acte X.*

École D., CE2, premier trimestre 1998.

C'est la rentrée! Tous les élèves ont hâte de rencontrer l'enseignant avec lequel ils vont passer cette année scolaire. À l'école D, pourtant, certains d'entre eux sont rapidement déconcertés : ils n'auront pas un, mais deux enseignants, car ce cours élémentaire deuxième année (CE2) est un « double mi-temps ».

Les deux enseignants concernés se mettent d'accord sur l'emploi du temps et les disciplines qui seront dévolues à chacun d'entre eux, et la première semaine se passe. Pour certains élèves, la chose n'est pas vraiment nouvelle : en grande section de maternelle déjà, ils avaient eu droit à ce système. Et puis en CP, après le premier trimestre, l'instituteur avait changé. Et puis l'année dernière, en CE1, l'enseignante affectée à la rentrée avait un jour disparu, après quoi plusieurs remplaçants s'étaient succédés, avant que l'un d'entre eux, finalement, ne reste. Alors le changement, ils connaissent.

Tant mieux pour eux, d'ailleurs, parce que l'une des deux institutrices, qui effectue son autre mi-temps dans une école maternelle, s'y voit proposer, suite au départ dans un autre département de son tandem, un temps complet. Ce qu'elle s'empresse de saisir en laissant la place vacante deux jours par semaine dans notre CE2 désemparé. Quelques remplaçants plus tard, le CE2 a de nouveau une équipe stable en face de lui : un homme, une femme. Un homme calme, mais de santé fragile, qui effectue son deuxième mi-temps dans une école

maternelle à l'autre bout de la ville, et une femme réservée, efficace, qui consacre l'autre partie de son temps à des études de danse, sa passion.

Très rapidement, les quelques éléments incontrôlables que compte cette classe peu structurée rendent la vie intenable à l'instituteur, qui tombe souvent malade, et est, de ce fait, fréquemment remplacé. La plupart des enseignants qui se relaient dans ce CE2 mettent régulièrement à la porte de la classe les enfants les plus violents et instables, car les garder toute une journée avec les autres revient à passer plus de temps à contrôler leur agressivité qu'à enseigner. Ceux-ci se retrouvent donc chez la directrice, qui les accueille si gentiment qu'il ne semble plus s'agir d'une punition. La situation est intenable pour tous.

Le maître est arrêté, et cette fois, on apprend que cet arrêt durera jusqu'à la fin de l'année, avec, il est vrai, des feuilles de maladie renouvelées tous les quinze jours.

À quatre reprises, j'y serai envoyée, « en attendant que l'on trouve un remplaçant définitif »... Et cette classe me plaît. J'ai envie de m'y investir, de tenter de générer une « vie de classe », afin de pouvoir utiliser à des fins pédagogiques l'énergie considérable qui s'y développe en permanence.

C'est un challenge, mais le jeu en vaut la chandelle : ils savent bien que j'ai, bizarrement, une sorte d'attachement pour eux. Une sortie de deux ou trois jours à la campagne, un projet étudié, préparé ensemble, et surtout des collègues qui marchent avec moi, une directrice plus que partante : partie prenante ; bref, cette situation intéressante peut déboucher, enfin, pour ces enfants, sur une stabilité dont l'urgence se fait de plus en plus sentir. En effet, les collègues des autres classes commencent à trouver bien difficile de gérer à la fois leurs élèves, et les électrons plus ou moins libres de ce CE2...

L'institutrice du deuxième mi-temps, que je connais, prépare une lettre, que tous les collègues signent, de même que la directrice et les parents d'élèves, demandant que j'assure, jusqu'à la fin de l'année, ces deux jours par semaine.

Cette lettre est envoyée à l'Inspection de l'éducation nationale de notre circonscription. Elle n'obtiendra jamais de réponse.

Pour la petite histoire, il faut savoir qu'un mois plus tard, le CE2 privé de deuxième mi-temps n'avait toujours pas trouvé de remplaçant, que je continuais d'assurer des remplacements de deux jours un peu partout et que, pour couronner le tout, la maîtresse présente depuis le début de l'année se faisait elle-même remplacer certains jours pour cause de concours de danse... Naturellement, les dates de ces concours étaient annoncées depuis longtemps. Mais on n'avait prévu personne pour assurer la classe ces jours-là, si bien qu'on déshabilla Pierre pour habiller Paul; entendez qu'on retira dans l'urgence une remplaçante de son poste de maternelle, pour la parachuter dans ce CE2...

À la rentrée des vacances de printemps, une jeune enseignante arrive : elle effectuera son deuxième mi-temps ici.

Elle assure son autre mi-temps auprès d'un CE1 « difficile » dans un arrondissement éloigné...

Le genou

*Qui a le droit d'faire ça à des enfants qui croient vraiment
c'que disent les grands ?*

Interprété par Patrick Bruel, *Qui a le droit ?*

École C., CM1, décembre 1997.

L'enseignante titulaire se blesse au genou, lui faudra-t-il se faire opérer ou une rééducation suffira-t-elle ?

En attendant, elle ne peut tenir debout. Une première remplaçante arrive, une « brigade », que l'on renvoie deux jours plus tard dans une école où elle a déjà effectué un remplacement la semaine précédente : il s'agit d'une classe à double mi — temps, dont l'un des deux intervenants est absent depuis une semaine. Aucun remplaçant n'étant disponible, les élèves du cours moyen première année (CM1) sont donc répartis dans les autres classes ; je me retrouve avec vingt-cinq élèves dans un espace déjà trop petit pour les vingt-trois occupants — des CP — habituels. Cette situation dure deux jours, jusqu'à la fin de mon remplacement. Contrairement à ce qui a été décidé entre la directrice de mon école de rattachement et l'Inspection peu auparavant, à savoir m'envoyer dans une autre école, je vais rester dans ce CM1 jusqu'aux vacances de Noël, qui débutent quelques jours plus tard.

Les vacances se passent. Le genou reste branlant. La classe devient d'autant plus difficile à gérer qu'une nouvelle élève, arrivée quelques jours avant Noël, déchaîne par son attitude pour le moins bizarre l'agressivité et les coups de plusieurs éléments de la classe. Cette déjà grande élève conservera ce comportement et continuera d'être rejetée et frappée jusqu'à la fin de l'année sans que rien ne soit véritablement

tenté pour essayer de connaître les causes de cette situation ni d'en limiter les effets.

Une troisième remplaçante arrive, une ZIL qui sera reconduite dans ses fonctions tous les quinze jours jusqu'aux vacances de février. À la fin des vacances l'institutrice, dont le genou est plus ou moins réparé, revient... pour cinq jours avant d'être de nouveau arrêtée pour la même raison, son genou.

Le lundi suivant, personne ne la remplace, car il n'y a plus personne pour remplacer qui que ce soit : sur les trois ZIL disponibles, une première a été affectée à un poste jusqu'à la fin de l'année, le titulaire ayant rencontré des difficultés avec un père d'élève, donc avec ses supérieurs hiérarchiques : les énervements trop physiques ne sont pas tolérés, même en cas d'extrême difficulté ; la deuxième ZIL a été affectée dans un CP ; et la troisième dans un cours moyen deuxième année (CM2). Pourtant, en d'autres lieux, on prétend que les choses s'arrangent de belle manière dans notre établissement : les problèmes évoqués par certaines personnes ne seraient que vils racontars...

Que croyez-vous qu'il arrivât ? Les élèves de ce pauvre CM1 un peu sacrifié, il faut le dire, furent une nouvelle fois répartis dans les différentes classes, jusqu'au jeudi. Et ce jour-là la remplaçante, en voulant séparer deux belligérants durant la récréation, se trouva au centre de l'altercation, et les deux pans de l'écharpe de laine qu'elle portait autour du cou furent tirés, tirés... Quelle peur !

Elle resta cependant deux semaines à son poste, après quoi la maîtresse au genou fragile reprit définitivement ses fonctions. On était le 30 mars.

L'instant zéro

J'avais six ans. Un gars est venu vers moi et m'a demandé comment je m'appelais. J'ai été incapable de lui répondre. J'ai tourné le dos et je suis parti en courant vers l'autre bout de la cour. C'était la première fois qu'on me demandait comment je m'appelais. Avant, partout, on savait qui j'étais. Là, d'un seul coup, j'ai compris que je venais d'ailleurs. Que pour les gars de l'école, j'étais un étranger.

Alain Rémond, *Chaque jour est un adieu.*

Pour moi, remplaçante, l'appel est un des moments-clés de mon arrivée dans une classe : si les élèves sont attentifs, se montrent pressés de dire « présent », je sais que c'est gagné : ils désirent un dialogue ; ils me rendent mon regard, et j'écris chacun des prénoms à la place correspondante sur un plan de la classe hâtivement tracé sur une feuille de papier dès mon arrivée.

Bien sûr, j'ai, au préalable, inscrit très lisiblement mes propres prénom et nom au tableau. J'ai soin de prendre le temps de dire un mot à chacun d'entre eux, montrant par-là que pour moi, la classe est bien composée d'individus : chacun a droit, d'entrée de jeu, à une attention, à un regard personnalisés. Ce petit exercice prend généralement un certain temps, car c'est le moment, pour ceux qui désirent s'exprimer sur quelque sujet que ce soit, de sauter sur l'occasion, déclenchant parfois des discussions passionnées et généralisées dans la classe.

Quand le niveau sonore devient trop élevé, ou qu'il s'accompagne de coups et d'injures, je n'ai de cesse d'obtenir un calme suffisant pour continuer l'appel, « sinon, on ne pourra jamais commencer à travailler ». Je suis parfaitement soutenue alors par les « chut ! » de ceux que je n'ai pas encore pu appeler et qui, même s'ils n'ont rien à ajouter, ont tout de même à dire qu'ils sont là.

Lorsque la classe est hostile dès mon arrivée, je le sens évidemment dans la cour, lorsqu'ils se mettent en rang, puis dans l'escalier.

À ce propos, j'ai gardé de tous ces remplacements l'impression de monter des centaines, des milliers de marches. Mais qu'y a-t-il au rez-de-chaussée? C'est un mystère. Pouvons-nous mettre en relation le taux d'absentéisme dans les écoles primaires avec l'endroit où se situe la classe dans l'école? Mes classes les plus terribles se trouvent toujours au dernier étage. L'appel est donc, dans ce cas de figure, un moment plutôt pénible. Les élèves attendent avec impatience LA faute : je vais forcément mal prononcer un nom, ou mieux, un prénom; n'oublions pas que nous sommes à la Goutte d'Or, et qu'ici, seule une infime partie seulement des prénoms inscrits sur le cahier d'appel figure sur le calendrier des postes.

«Mamane»

Il faut toujours avoir un coup d'avance.

École R., CE1, avril 1997.

Ils m'attendent au tournant. Je le sais, et ça ne rate pas. La dernière de la liste — heureusement, c'est la dernière, je vais pouvoir «embrayer» — s'appelle Iman. Tout en essayant d'identifier le dernier visage encore anonyme de la classe, je suis déjà en train de réfléchir à la manière dont je vais procéder pour attaquer avec quelque chance de succès une activité mathématique dans une atmosphère chauffée à blanc. Je lance :

– Iman,

Éclat de rire général et peu amène, voire haineux, suivi de critiques :

– Tu ne sais même pas lire ! »

– T'es qu'une remplaçante ! »

– C'est pas comme ça, c'est Imane. »

Je ne dis rien. Je prends une craie. (Miracle, il y en a une !) et j'inscris en grand, au tableau : «MAMAN». Silence total. Petite satisfaction pour moi, au passage. Puis, quelques voix s'élèvent, incrédules :

– «maman» ?

J'interpelle alors d'une voix forte par son nom, et non plus son prénom, en insistant sur le «mademoiselle», l'élève concernée, et je lui demande de lire ce que j'ai écrit. Elle obtempère, de mauvaise grâce, car je n'ai pas réagi comme elle l'attendait, et elle se méfie — à juste titre, d'ailleurs — : «maman».

Je la reprends :

– C'est bizarre ; pourquoi ne lis-tu pas «mamane» ? »

Quelques rires (deux ou trois ont déjà compris), silence étonné des autres. Quelques questions, et surtout un «C'est pas pareil», sur lequel je saute à pieds joints pour expliquer — ils sont singulièrement atten-

tifs — que la cohabitation de cultures et de langues différentes donne lieu, parfois, à des erreurs. Je demande à Iman d'excuser la mienne, d'erreur : je suis heureuse d'avoir appris à bien prononcer son prénom, un prénom que l'on ne rencontre que lorsque les enfants sont nés de parents dont l'origine n'est pas française, mais maghrébine, africaine, turque ou pakistanaise, comme c'est le plus souvent le cas dans ce coin de Paris ; mais c'est justement ici que j'ai souhaité venir enseigner, et d'ailleurs, au travail. Nous embrayons finalement sur une leçon d'orthographe : je leur demande de trouver en un temps donné le plus grand nombre de mots comprenant le son « an ». C'est gagné.

On gagne presque toujours avec de jeunes enfants si l'on fait le pari de la transparence, de l'explication claire pour un problème exposé clairement. Ici, l'occasion m'avait été donnée d'aborder un problème crucial, celui de la cohabitation de cultures différentes au sein d'une même classe, avec ce que cela comporte comme problèmes en termes de rivalités. Lorsqu'une enseignante, elle aussi d'une autre culture que le groupe, va dispenser un enseignement dans une langue qui n'est pas la langue maternelle de la plupart des élèves, le risque est grand que ceux-ci ne se sentent pas vraiment concernés.

Il fallait saisir cette violence là où elle était, et surtout ne pas la nier, ne pas l'éloigner, ne pas faire comme si l'incident n'avait pas d'importance. Dans ce type de classes, les incidents sont rarement anodins.

Ce sont au contraire des signes, des interrogations, des marques de souffrance. Montrer qu'on a entendu, qu'on a compris, peut être interprété comme un début de confiance. Mettre à contribution la réflexion des élèves pour aborder la cause même de l'explosion de violence, c'était briser le tabou, et construire en même temps ; c'était dédramatiser, tout en nommant le problème. Quelquefois ça réussit ; quelquefois, ça rate. Ce jour-là, nous avons gagné.

*** Des idées pour s'en sortir :**
Le remplacement, d'accord, mais comment faire ?

Vous êtes remplaçant, et votre intervention dans cette classe n'excèdera vraisemblablement pas deux jours.

Objectif : « faire » la classe, pour que la classe ne se « défasse » pas. Même si « le maître » n'est pas là, l'école continue. Ce n'est pas l'enseignant qui leur donne le droit d'apprendre, c'est leur fonction d'élève.

Méthode : être vous-même. Vous n'avez pas le droit à l'erreur.

Ignorant tout de ce qui a précédé votre arrivée dans cette classe, ne vous occupez pas des écarts que le titulaire de la classe a eus à gérer ; ils ne vous concernent pas. C'est la culpabilité des élèves et/ou du remplaçant qui fera naître la violence. Toute méthode consistant à sécuriser et à valoriser les uns et les autres est bonne : vos réflexions positives, l'expression de votre visage, la tonalité de vos propos auront à cet égard un impact déterminant. Les élèves doivent sentir autant qu'entendre et voir que vous vous sentez à l'aise dans cette classe. Que vous la trouvez bien décorée, ou bien rangée. Que le livre de français, vous le connaissez, est excellent, qu'ils semblent autonomes... le non-verbal doit coller au verbal. Vous bénéficiez de l'effet de surprise, profitez-en.

D'une façon générale :

– Laissez tomber les idées parasites du style : « Ça ne dure que deux jours, c'est pas la peine de m'investir, je ne vais pas y arriver, je vais les faire travailler sans arrêt, j'ai peur, ça va être l'enfer, ce sont des CM2, ils sont grands et je ne pourrai pas les séparer s'ils se battent, le directeur reste toujours dans son bureau, on ne peut pas compter sur lui, qu'est-ce que je vais faire avec des CE1 si la moitié ne sait pas lire, etc... »

Tout ceci correspond sans doute à une réalité. Mais à la réalité des autres imaginée par vous, en fonction de votre personnalité et de votre histoire. Vous n'aurez de toute façon pas le temps de comparer cette re-

présentation avec ce que vous allez rencontrer, d'évaluer l'écart, encore moins de le réduire.

– Essayez d'arriver en avance si vous le pouvez : parlez avec les autres enseignants dans la cour, informez — vous, répondez en souriant aux questions de vos élèves d'un jour. Occuper l'espace et nouer des relations vont éloigner l'angoisse liée au spectre de l'inconnu.

– Laissez tomber l'anonymat, genre « je ne regarde personne et je me drape dans ma dignité d'enseignant » en entrant tout de suite dans le vif du sujet. Des entrées en matière telles que « Vous aviez quelque chose à apprendre pour aujourd'hui ? » ou « Prenez votre livre de mathématiques à la leçon d'hier » ne peuvent que générer une ambiance des plus agitées. En effet, en faisant comme si de rien n'était, vous augmentez l'angoisse liée à la culpabilité, transformant une absence qui peut être simple puisqu'elle est remplacée, en un « secret » d'autant plus angoissant que vous êtes rapide et autoritaire.

– Privilégiez une mise en route tranquille, où vous prenez tout votre temps : quand tous sont assis, expliquez qui vous êtes en inscrivant vos nom et prénom au tableau. Répondez, brièvement mais clairement, aux deux ou trois questions qui ne manqueront pas de vous être posées. Profitez-en pour demander aux élèves concernés leur prénom, tout en dessinant sur une feuille vierge le plan des tables dans la classe.

Là encore, expliquez simplement ce que vous faites et pourquoi. Faites soigneusement l'appel en écrivant chaque prénom à sa place sur votre plan, et en osant de temps à autre une réflexion personnalisée.

– Laissez tomber toute attitude sans nuance, exagérée, qu'elle soit autoritaire ou de copinage. L'une comme l'autre font fi des interlocuteurs : ceux-ci, se sentant à juste titre ignorés, sauront vous rappeler qu'ils existent. De même, pour les exercices, surtout en début de matinée, proposer un travail qui semble difficile aux élèves (même s'il ne l'est pas) et qui serait noté est une erreur. Ils risqueront l'échec et ne le supporteront pas.

– Privilégiez toujours l'échange, l'adaptation, une attitude souple. Commencez la matinée, par exemple, par un exercice simple où il sera difficile d'échouer et donc qu'ils prendront plaisir à effectuer.

En mathématiques par exemple, si, sur l'emploi du temps affiché au mur, c'est l'heure des maths. Vous pourrez alors, en fonction de leurs réactions et des résultats, poursuivre dans cette matière ou changer.

– Laissez tomber le programme et les habitudes, la progression prévue par l'enseignant titulaire : la comparaison s'imposera obligatoirement aux élèves qui ne cesseront de troubler le déroulement de la leçon en vous interrompant sans cesse par des « C'est pas comme ça qu'on fait d'habitude », « Avec la maîtresse, on commence par le rang du fond »... Avec des questions ou des réflexions du genre : « Comment votre maîtresse vous a-t-elle dit de marquer la date ? » ou « Vous savez où elle range son cahier journal ? Je ne vois pas l'emploi du temps », vous êtes certain d'obtenir des manifestations d'agressivité : d'une part, vous montrez votre faiblesse, ce qui les angoisse, et d'autre part, vous montrez celle de leur maîtresse, et c'est encore plus grave, insupportable pour eux.

– Privilégiez des modalités de travail étonnantes : un jeu dont ils ont envie d'entendre la règle, parce que vous leur avez dit que vous l'avez créé à leur intention, et aussi parce qu'il va vous aider à aller plus loin dans le programme, sans interférer dans la prochaine leçon de leur maîtresse. Imposez votre légitimité d'enseignant : ayant exposé une fois pour toute la situation (c'est vous l'enseignant pour la journée), vous avez posé l'écart : il est là, je le connais, ne vous en faites pas. Ignorez ou banalisez toute évocation de l'enseignante titulaire de la classe : elle ne vous concerne pas. Votre autorité, donc l'efficacité de votre travail dépend de cette légitimité.

Le jour le plus long

Mais Rome veut un maître, et non une maîtresse.
Racine, *Britannicus*.

École B., CM1, octobre 1996.

Un maître qui a la réputation de “bien tenir sa classe” est absent pour une journée. Je me méfie toujours lorsque je remplace ce genre d’enseignant. Car parfois, la main de fer qui “tient ses élèves” n’est pas forcément gantée de velours, et en son absence, “ils” essaient de faire reculer au maximum les limites. Je sens que ça va être le cas.

Ils entrent dans la salle de classe dans un silence ricanant du plus mauvais augure, et s’assoient. Je dessine rapidement le positionnement des tables sur une feuille de papier, fais l’appel en notant consciencieusement, comme à chaque fois, les prénoms. Puis, ne trouvant ni emploi du temps ni cahier-journal, ni placard ouvert, je veux commencer par une matière en général bien ressentie, parce que très technique et non connotée culturellement : les mathématiques.

– Prenez votre livre de mathématiques.

Soudain, devant mes yeux hallucinés, vingt — quatre électrons totalement libérés, riant et criant, se mettent à courir, à s’entrecroiser dans la classe : ils ont tous changé de place ! Donc mon plan est faux, et les prénoms aussi. Je n’ai aucun point de repère, et je ne dois rester qu’une journée. Je réfléchis à toute allure. Je n’ai pas d’autres choix que de travailler à partir de leurs acquis, c’est-à-dire de leurs livres et cahiers. De toute façon, personne ne m’a transmis le numéro de code du maître que je remplace et je ne peux donc pas faire de photocopies. Et quand bien même l’aurais-je obtenu, je n’ai pas les clés des tiroirs et placards, donc pas de feuilles vierges.

Je n'ai qu'une solution si je veux éviter des déplacements bruyants toute la journée dès qu'ils auront besoin d'aller chercher un crayon ou une gomme dans leur casier : je leur demande de réintégrer leur véritable place. Après d'âpres tentatives de négociation vouées à l'échec, puisque j'ai décidé que je ne céderai pas, ils finissent par obtempérer, l'un après l'autre, de très mauvaise grâce. Mais c'est la guerre. Cette journée semble devoir être mon "jour le plus long".

Avec un maître tel que le leur, ils doivent être habitués à travailler beaucoup. Je les fais travailler. J'avais annoncé des mathématiques, nous ferons des mathématiques. Un texte à reconstituer à partir d'un message codé, dont chaque lettre est le résultat de plusieurs opérations est expédié très vite par plusieurs élèves, bons en mathématiques.

Je demande à ceux qui ont terminé d'imaginer un texte personnel, codé, que nous proposerons aux autres élèves ultérieurement s'ils sont corrects. J'obtiens plusieurs pages d'insanités et de grossièretés parfaitement codées... phonétiquement. Leurs fautes d'orthographe me sauvent la mise : les phrases ne sont pas correctes. Les messages ne seront pas proposés.

La tension grimpe d'un cran. Le bruit aussi. J'impose une dictée, tirée de leur livre de français (que j'ai trouvé sur le bureau).

Ils s'exécutent, bon gré mal gré, dans un brouhaha fort peu propice à la concentration. Je dois donc corriger ces textes, pour la plupart criblés de fautes, pendant l'heure du repas, qui devrait être celle du repos.

De mon repos.

Le début de l'après-midi sera consacré à la recherche des corrections, et du sens des mots inconnus à l'aide du dictionnaire. Chercher dans le dictionnaire plaît toujours, mais s'il y a moins de dictionnaires que d'élèves, ils cherchent à plusieurs. Alors là, c'est le point d'orgue de cette journée d'enfer : le bruit devient réellement insupportable. À bout d'arguments, et bien décidée à ne pas élever la voix plus que de raison, ce qui serait de toutes façons en pure perte, je prie le ciel que "l'appareil à musique" fonctionne.

Miracle ! Dans mon sac, j'emporte toujours différentes cassettes de musique. Parmi celles-ci, le concerto l'Empereur, de Beethoven, morceau que j'affectionne particulièrement. J'introduis la cassette dans l'appareil. Plus ils haussent le ton, plus je hausse le son. Jusqu'à ce qu'une élève me crie :

- C'est trop fort, maîtresse !

- Je baisserai le son de la musique lorsque vous baisserez le son de votre voix.»

Pendant un moment, le compromis est acceptable. Mais à seize heures, de nouveau, l'ambiance devient infernale. Ignorant cris et déplacements, je tourne courageusement le dos à mes tortionnaires et j'écris au tableau toute une série d'exercices de français : « Conjuguer les verbes crier, hurler, mentir, courir, insulter, respecter, craindre et punir à toutes les personnes, à tous les temps et à tous les modes étudiés jusqu'à ce jour. » (Bien évidemment, j'ignore le nombre de ces modes et temps étudiés...)

Hurllements :

- Qu'est-ce que c'est ?

- Encore ? !

- Il est quatre heures ! ...

- Ce sont vos devoirs. Vous devez les faire en classe de seize heures à seize heures trente, c'est obligatoire, c'est le règlement. Au travail.

Si vous ne savez pas, vous pouvez chercher dans votre livre ou me demander.»

À ma grande stupéfaction, tous se mettent à l'ouvrage, dans un silence mitigé, entrecoupé de grognements et de questions concernant la tâche à effectuer.

16 heures 30. Folle de rage d'avoir été aussi incompetente, je les quitte exténuée après leur avoir bien dit que je n'étais pas agent de police, mais enseignante et qu'à cause d'eux, j'avais raté ma journée. J'étais payée pour enseigner, pas pour maintenir l'ordre. Eux, bizarrement, semblent étonnés de mes propos, et, cela va de soi, plutôt contents de

leur journée. Je réponds à leur angoisse concernant le lendemain : bien sûr, si leur maître ne revient pas, je poursuivrai ce remplacement.

Le lendemain, je suis là, souhaitant de tout mon cœur que le maître soit revenu, mais fidèle au poste, au cas où. Il est là, un grand sourire aux lèvres :

– Tu as corrigé tous les exercices que tu leur as donnés, c'est rare ! C'est tout.

Lui, il est dans cette classe tous les jours, et c'est un homme.

Alors même si le gant de velours n'y est sans doute pas, on conçoit que la main de fer soit une de ses stratégies...

Épilogue

On ne change pas une équipe qui gagne.

Même école, CM2, novembre 1997.

Ce sont eux! Je les reconnais. Eux aussi me reconnaissent : ils ont évidemment changé de classe et de maître depuis l'année dernière. Mais comme on ne change pas une équipe qui gagne, on n'a pas dû juger utile de les séparer et ils sont restés ensemble.

Je ne sais pas combien de jours doit durer l'absence de leur enseignant. Je me procure son numéro de code pour la photocopieuse auprès de directeur, qui ne sait rien de la durée de cette absence, ainsi que des feuilles de papiers machine en nombre suffisant pour tenir deux jours, et j'attends l'heure de monter en classe. Encore une située dans les hauteurs.

Un élève, l'un des leaders, je m'en souviens fort bien, se plante sous mon nez avec un grand sourire et s'exclame :

« — Mais c'est Elisabeth! Super! Si on travaille et qu'on ne fait pas trop de bruit, elle est gentille. »

Je ne pouvais pas y croire. Mais c'est arrivé : nous avons passé deux jours des plus agréables et des plus enrichissants pour tous, dans la bonne humeur et le souci du travail fini, pour le plus grand étonnement des autres enseignants qui s'attendaient à juste titre au pire. Il est vrai que leur instituteur semblait avoir installé dans la classe un climat nettement moins tendu que celui de l'année précédente. Quelques dérapages me rappelèrent bien sûr que rien n'est jamais définitivement acquis, qu'il faut toujours rester sur ses gardes, tout observer, ne rien

laisser passer. Par la suite, je suis revenue à plusieurs reprises dans cette classe, dont l'état d'esprit à mon égard est resté le même.

J'ai longtemps réfléchi à ces deux grands moments de ma vie de remplaçante, et je n'ai pas tout compris. Mais je suis certaine d'une chose : si l'enseignant se positionne comme enseignant garant de la loi, si on positionne les enfants comme élèves, qu'ils le veulent ou non, à long terme, c'est gagné.

Quand ils m'ont revue, plusieurs mois après mon « jour le plus long », ils savaient qui j'étais, comment je fonctionnais. Ne craignant plus l'inconnu(e), ils ont décidé de se faire plaisir, de ne pas résister. C'est ainsi que je l'ai ressenti. Et le plaisir a été, à chacune de mes venues, partagé et productif quant au travail scolaire proprement dit.

Le match de foot

*Notre intention n'était pas pour autant de scinder en deux notre
pédagogie : d'une part les cours, de l'autre le reste des activités.
On chercha plutôt le moyen de «faire la classe»
comme «on faisait l'école».*

Fabienne d'Ortoli/Michel Amram,
La Neuville : l'école avec Françoise Dolto.

École C., C.E.1, mai 1997.

J'ai tout raté depuis que nous sommes montés dans la classe, et en plus, un horrible crachin, qui n'a même pas le mérite d'être breton, s'est abattu sur un Paris très froid par ailleurs.

Les enfants sont mal. Ils ont peu et/ou mal dormi, comme c'est souvent le cas lorsqu'on est trop nombreux dans un espace trop étroit ; ils n'ont pas, pour certains, pris l'indispensable petit déjeuner qui les aurait aidés à aborder avec une énergie positive cette nouvelle journée de classe. Ils sont hargneux, angoissés : leur enseignante, qui crie horriblement fort et sans arrêt, mais qui les aime beaucoup et ils le savent, n'est pas là.

- Qu'est-ce qu'on va faire ?

- Normalement, on a sport tout de suite.

Selon les textes officiels, l'emploi du temps et la progression pédagogique prévue pour toutes les matières par l'enseignant doivent être affichés dans la classe. Pour le remplaçant qui a l'heureuse surprise de trouver ces informations, c'est beaucoup de temps de gagné et de difficultés en moins, comme on peut s'en douter. Parfois, rarement il est vrai, mais il faut le souligner, les élèves vivent dans un flou artistique total à cet égard : l'emploi du temps, de leur temps, ne leur a pas été

communiqué par l'enseignant. N'ayant pas sous leurs yeux la structuration de leur journée, ils ne se repèrent que par rapport à trois périodes en dehors de la cantine et des récréations : la musique, le dessin et le sport. Les autres activités se déroulent sans qu'ils sachent précisément quels jours et à quel moment de la journée elles doivent intervenir.

Une situation qui donne lieu à des réflexions du genre :

- C'est mardi parce qu'on a musique aujourd'hui. J'ai vu Catherine dans la cour.

Catherine est le professeur de musique. Dans la capitale, ce sont des professeurs de la ville de Paris (PVP) qui interviennent dans les classes élémentaires pour ces trois matières. Si par malchance le PVP de musique ou d'arts plastiques est absent durant votre remplacement, la réaction des élèves quant à la suppression de ces heures dépendra de la matière et de leur relation avec le professeur absent. Elle est, par contre, totalement prévisible lorsqu'il s'agit de sport : quelle que soit la qualité de leur relation avec le professeur, les élèves exigent ce temps de dépense physique passé hors de la salle de classe. Ils en ont absolument besoin. Il ne reste donc qu'à s'exécuter. L'instituteur, par définition et par formation, doit être « spécialiste généraliste », c'est bien connu. Il n'y a d'ailleurs qu'à Paris qu'il est dispensé de l'enseignement de la musique, du dessin et du sport.

Donc ce matin-là, non seulement mes CE1 se sentent abandonnés par leur maîtresse, mais en plus, comble de l'angoisse, aucun d'entre eux n'a aperçu le « prof. de gym ».

- Que faites-vous, en ce moment, en sport ?

- Foot !

Vrai ? Faux ? Ils le crient tous. C'est sans doute faux. C'est peut-être vrai. Je connais heureusement les règles du foot, qui était au programme de mes CM1, à l'époque où je n'exerçais pas à Paris. Il pleut ? Tant pis. Nous jouerons au foot — ball. Les filles contre les garçons, la répartition numérique est équilibrée.

C'est parti. J'arbitre. L'enseignant doit rester extérieur au jeu proprement dit, crois-je me souvenir, pour avoir un œil à la fois sur le jeu et sur les éventuels problèmes qui peuvent survenir durant la partie.

Les filles perdent très vite. Je vais avoir un débordement, c'est certain. On en est aux injures, les coups vont suivre. Que faire ? Je ne pourrai jamais les faire remonter en classe, ni les séparer s'ils sont plusieurs à se battre dans différents coins de la cour. Tant pis, on me pardonnera cette entorse au règlement : c'est ça ou des blessés.

Je décide d'intégrer l'équipe des filles. Tous manifestent leur satisfaction. Je leur apprends quelques « petits trucs ». Nous marquons un but. Puis un autre. Les filles perdront largement, mais elles auront marqué deux buts. Et moi, j'ai gagné.

De retour en classe, tout s'organise : recherche orale des règles régissant un match de foot-ball ; j'écris sous leur dictée au tableau.

Chacun recopie ensuite ces règles sur son cahier. Nous en tirerons d'abord une dictée, puis je concevrai plusieurs leçons, basées sur les lacunes constatées dans l'exercice précédent ; en essayant de ne pas trop m'éloigner du programme commencé par leur enseignant. Dès la fin de la matinée, ils veulent savoir si on pourra « faire la revanche » cet après-midi. Je dois rester quatre jours avec eux.

- Vous n'avez pas EPS avant mardi prochain. Je vous propose un contrat... Si vous travaillez dans le calme jusqu'à samedi, vous jouerez la revanche après la récréation samedi matin ».

Ce qui fut dit fut fait. De part et d'autre. De l'intérêt du contrat...

La goutte d'eau

*Comme l'a dit judicieusement un auteur célèbre :
« Quand la borne est franchie, il n'y a plus de limite. »*

Christophe, *La famille Fenouillard*.
(Monsieur Fenouillard)

Ecole R., CP-CE1, janvier 1998.

Sans doute avais-je mal compris. Sans doute aurais-je dû, au risque de faire perdre un peu de leur précieux temps de récréation à mes collègues de quelques jours, leur faire préciser les grandes lignes de leur projet d'école.

Voici ce que j'avais compris : lors de la pré-rentree, alors que l'équipe enseignante au grand complet se demandait comment répartir équitablement les élèves entre les différentes classes, une idée avait vu le jour : la treizième classe, qui venait d'être créée serait principalement constituée de redoublants de CP ou de CE1. Le niveau de tous ne pouvait se trouver qu'amélioré par une telle répartition : les trois nouvelles classes de CP « pur » seraient « soulagées » des redoublants, le CE1 ne serait plus constitué que d'élèves déjà lecteurs ou proches de le devenir.

La nouvelle classe à effectif forcément réduit allait permettre aux élèves en difficulté de se tirer les uns les autres vers le haut. Seul, d'après ce qu'il m'en dit, un instituteur spécialisé s'opposa fortement, mais en vain, à ce projet, dans lequel il voyait ni plus ni moins que la création d'une classe poubelle. Bien sûr, en septembre, cette classe avait dû se trouver un local, et puis un enseignant, des livres, des cahiers, et avant tout, le droit de fonctionner.

Je grimpe les trois étages (encore et toujours...), je parcours le long couloir qui me mène à l'ancienne salle de judo transformée, pour l'oc-

casion, en salle de classe, en me demandant où s'entraînent à présent les jeunes adeptes de ce sport, et pénètre dans mon nouveau lieu de vie.

Les propos de Véronique (Véronique est ZIL dans cet établissement depuis cette année. Du fait de cette fonction, les indemnités de remplacement auxquelles elle a droit ne lui sont versées que pour des remplacements effectués dans des établissements autres que son école de rattachement) me reviennent en mémoire : comme aucun enseignant n'était prévu pour ce CP/CE1, c'est la ZIL de l'école qui a été chargée par l'Inspection d'y commencer l'année en attendant que l'on nomme quelqu'un... Mais les semaines passent, et personne ne vient remplacer la remplaçante, qui voit son salaire stagner, contrairement à ce qui se passerait si elle se trouvait dans une autre école. La situation provisoire commence à prendre des allures de définitif...

Après maints coups de téléphone, protestations et interventions du syndicat, « on » nomme enfin « quelqu'un » : un instituteur en poste dans un département limitrophe de Paris, qui souhaitait depuis plusieurs années réintégrer la capitale où il doit se rendre fréquemment pour assurer ses permanences et obligations d'adjoint au maire d'un arrondissement. Bien sûr, il ne semblait pas déraisonnable d'imaginer que lorsque Patrick partirait effectuer ses permanences à la mairie, on nommerait systématiquement sur ce poste la même personne, assurant ainsi une certaine continuité.

Ce qui fut fait. Au début. Mais très rapidement, la pénurie de remplaçants rendit ce projet impossible, et nous étions déjà quelques-uns à être intervenus dans cette pauvre classe...

Et aujourd'hui, c'est moi. Ils sont en attente. Même pas agressifs. Ils ne semblent même pas revendiquer quoiqu'il en soit. J'ai envie de les aider, d'être leur institutrice, mais je ne sais pas par quel bout commencer. Je me sens impuissante.

Quant à moi, il s'agit de mon soixante-dix-septième remplacement dans cette circonscription. Autant dire que je suis familière de ce sentiment d'impuissance devant les situations ingérables auxquelles nous

sommes régulièrement confrontés, et qui sont le quotidien des instituteurs que nous remplaçons. D'ailleurs, le terme de « héros » m'est souvent venu à l'esprit à propos de plusieurs d'entre eux, qui luttent avec un amour et une obstination sans faille pour que « leurs enfants », malgré des conditions de vie impropres à l'apprentissage scolaire, apprennent et aiment apprendre..

Mais cette fois, c'est trop. Il m'apparaît soudain comme évident que je dois protester, que je dois témoigner de cette misère et de cette injustice et que si je ne le fais pas, cela revient à cautionner ces dernières, à cautionner l'exclusion sous toutes ses formes.

Tout d'abord, ce CP/CE1 est isolé géographiquement des trois autres CP, situés deux étages plus bas. Ensuite, l'enseignant est isolé au sein de l'équipe enseignante et de ses élèves de par son arrivée tardive dans une classe qu'il n'a pas choisie. Enfin, la lourdeur de l'effectif dans ce type de classe à double niveau est fatalement un obstacle à l'enseignement qu'il souhaite dispenser.

C'est ce jour-là que j'ai décidé de témoigner.

*** Des idées pour s'en sortir :
Intégrer une équipe en place : la « nouvelle »**

Vous vous rendez compte lors de la pré-rentrée qu'on ne vous dit pas la vérité au sujet de la classe qui vous est attribuée. Vous décidez de comprendre la situation réelle afin de pouvoir agir, et non pas subir.

Objectif : Identifier les écarts pour mieux les cerner.

1. Être partout et toujours acteur de sa propre vie, a fortiori là où l'on va passer une bonne partie de ses journées durant une année scolaire.

2. Être authentique : par exemple, oser exprimer sa surprise, ses peurs, ses doutes.

3. Dire et faire dire les choses.

4. Exister au sein de l'équipe : ce sont des enseignants comme vous.

5. Se positionner clairement comme adulte dans la classe : les enfants auront moins de difficultés à se situer eux-mêmes comme élèves.

6. Adapter sa manière d'être, sa personnalité, à celles de ses élèves : il s'agit d'une situation de vie un peu particulière, mais c'est quand même la vie....

7. Travailler en équipe.

8. Oublier la pensée unique, les compétences établies et les horaires rigides : point de salut sans adaptation, imagination et formation permanente.

Méthode

1. Vous vous posez d'emblée comme enseignante au même titre que les autres.

2. Vous insistez pour connaître « les secrets » : on doit vous dire les choses.

3. Vous insistez systématiquement pour essayer de résoudre les problèmes quand ils ne vous semblent pas propres à votre classe en les resituant dans le contexte, plus global, de l'école.

4. Vous faites le bilan de tous les écarts que vous pouvez identifier.
5. Vous recensez toutes les aides possibles, tant humaines que techniques.
6. Vous vérifiez auprès des personnes, en essayant d'instaurer une relation avec elles, qu'elles sont effectivement d'accord pour travailler avec vous.
7. Vous restez dans votre classe à plusieurs reprises un certain temps afin de vous imprégner de cet espace et le faire vôtre. Vos élèves seront sensibles à la qualité de votre accueil le jour de la rentrée.
8. Vous planchez sur les manuels, vous optez pour telle ou telle méthode dont vous approfondissez suffisamment la mise en œuvre pour que votre enseignement soit fluide : des hésitations répétées, ou des erreurs repérées par deux ou trois élèves provoqueraient sans nul doute des manifestations d'angoisse fort mal venues.
9. Vous préparez à fond leçons et exercices des deux premiers jours.
10. Grâce à ce contenant sécurisant que vous proposez aux élèves (votre connaissance, votre maîtrise de l'espace, du temps et du matériel), vous privilégiez l'échange, l'écoute, la découverte et la relation.
11. N'hésitez pas à remettre en permanence en question vos propres méthodes. Adaptez vos compétences à la réalité.

Le bilan

*Lorsqu'une petite épreuve survient dans la vie d'un enfant,
C'est avec le capital acquis à ce moment-là qu'il aura à se défendre.*

Boris Cyrulnik, *Les vilains petits canards*.

30 juin 1998.

C'est la fin de l'année scolaire. Cent quatre. Je me suis trouvée à cent quatre reprises devant une classe d'enfants angoissés par l'absence de leur point de référence, leur enseignant, conscients parfois que leur comportement à eux, élèves, n'est pas pour rien dans cette absence.

Ils se sentent délaissés, désaimés, exclus.

Jamais, de toute ma vie, je n'ai ressenti à ce point l'agressivité, la violence comme conséquence inéluctable d'un énorme malentendu : l'enseignant est formé, normé, programmé pour transmettre un savoir précis à une classe d'élèves d'âge homogène. Une classe. Un groupe. Un groupe qui, durant l'année, va progresser. Pas forcément comme un seul homme, à des allures différentes, et pourtant tous ensemble, les plus forts tirant les plus faibles.

Or ici, le groupe n'est pas un groupe. Il est constitué d'éléments en guerre les uns contre les autres, divisés en pays d'origine, cultures, niveaux de langue, en guerre contre l'enseignant. Si l'enseignant est une enseignante, ils sont parfois incapables d'accepter ce qu'elle propose. Car c'est mal. Dans certaines cultures, un maître, un enseignant, garant à la fois de la loi et du savoir, quelqu'un à qui le respect est dû en dehors de la maison ne peut pas être une femme. Seul un homme peut occuper un tel rôle, et accepter qu'une femme tienne ce rôle n'est pas concevable. Une telle situation met, d'une manière ou d'une autre, l'enfant hors-la-loi par rapport à sa communauté.

Si les parents n'abordent pas avec lui cette question, s'ils n'évoquent pas avec lui la nécessité, l'obligation, puisque nous sommes en France, de respecter la loi de l'école française — et pour commencer de parler français —, l'enfant est coincé. Il ne peut qu'être violent, que cette violence soit tournée vers lui-même ou vers les autres.

Au mieux, s'il aime bien sa maîtresse, ce qui n'est pas exclu, il se contentera d'adopter une attitude totalement extérieure à la classe, sans aucun investissement de sa part. Il n'apprendra rien. C'est sans doute la seule solution possible pour lui. Le plus souvent, la chose scolaire n'est pas au centre des préoccupations des enfants, et ils sont nombreux dans ce quartier de Paris, à mener une vie plus que difficile. Pour eux, l'école est un endroit chaud, où il fait souvent meilleur que chez soi, où l'on peut manger chaque jour, où la rue « reste dehors ». Où, surtout, la violence s'arrête. Où elle est même bannie. L'école n'est pas forcément là pour enseigner, semble-t-il alors, mais pour protéger. C'est un lieu de parole, d'expression du mal-être, et sans danger : l'enfant ne pourra aller que jusqu'où la loi de l'école le permet. Enfin, en principe...

Par le fait même de cette violence multiple, variée, nous sommes au royaume des exclus. Mais les exclus ne sont pas seulement les élèves auxquels on pense, à savoir ceux qui en sont à l'origine. Ce sont aussi les autres : ceux qui se trouvent tout naturellement en situation d'apprentissage, qui suivent peu ou prou ou fort bien, les bons ou les moins bons ; ils représentent souvent la majorité. La majorité silencieuse.

Ils sont en classe pour apprendre et pourtant ils sont exclus du savoir. Ils ne réclament que le savoir mais ils n'y ont que trop peu accès, entendez « trop peu souvent ». Car l'instituteur va passer un temps infini à calmer les uns, à séparer les autres, à consoler, à réclamer le calme et surtout à essayer de donner à ceux qui sont les plus violents l'occasion de réussir un exercice, de ne pas être en échec. C'est alors au tour des autres de se sentir violentés, délaissés. Certains d'entre eux mettront à profit ces longs temps de latence pour inventer quelque bêtise, afin que l'enseignant s'occupe d'eux aussi... C'est ce qu'on pourrait appeler de la « pédagogie différenciée », si ce n'est qu'ici, elle occupe la majeure partie de notre temps.

Parfois, certains élèves, renvoyés de la classe, passent un grand nombre d'heures dans le couloir, chez la directrice ou dans d'autres classes, parce que l'enseignant formé et payé pour enseigner, a décidé, précisément, de le faire et de prendre pour cela les moyens nécessaires. Il veut s'occuper des autres. De ceux qui sont là pour ça et qui attendent qu'il le fasse. C'est son travail. Et lorsque le remplaçant arrive et que ces élèves hors circuit, déscolarisés de fait par leur propre violence, se retrouvent dans la même position que leurs camarades, ils sont capables d'aller jusqu'à des extrémités inouïes pour essayer de se faire entendre... et de se faire exclure : n'ayant pas participé aux temps de classe comme les autres, ils sont forcément en échec.

Et cela, ils ne peuvent pas le supporter.

De l'absentéisme des enseignants

Fin de l'année oblige, j'en profite pour en tirer quelques leçons. Mon passage dans de nombreuses écoles me permet d'établir des statistiques personnelles et de tordre le cou à certains préjugés qui courent sur l'absentéisme des enseignants.

Les plus courts de mes cent quatre remplacements auront duré une demi — journée, le plus long presque trois semaines. À l'exception de deux ou trois d'entre elles dont je n'ai pu connaître la raison, et deux pour lesquelles la raison avancée était de toute évidence fausse, toutes les absences étaient parfaitement justifiées. Ici, les enseignants du primaire manquent parce qu'ils ne peuvent pas faire autrement. Et la plupart du temps, s'ils peuvent reprendre prématurément leurs fonctions, ils le font. Ils font tout ce qui est en leur pouvoir pour raccourcir au maximum le temps de cessation de fonction.

Pourquoi cette conscience professionnelle alors que ce travail est le plus souvent difficile, frustrant, parfois même désagréable voire, tout simplement, impossible? À mon avis, la vraie question est là. Il ne s'agit pas de dire : les instits prennent trop de congés de maladie, mais bien : comment se fait-il qu'ils n'en prennent pas davantage?

Autre chose. Les enseignants sont, c'est bien connu, dans leur grande majorité, des enseignantes, surtout dans les écoles maternelles et élémentaires (plus de quatre — vingt pour cent). On pense généralement que ce sont les femmes qui s'absentent le plus souvent de leur travail, à cause principalement de leurs enfants. Sur les cent quatre remplacements de ces deux années scolaires, vingt concernaient des hommes. Dix-neuf sur les cent quatre, enseignants des deux sexes confondus, avaient pour cause un problème d'enfant, de leur enfant.

La grande majorité des absents étaient malades, et le taux d'absence des enseignantes est le même que celui des enseignants.

La majorité des absents l'étaient pour raison de santé.

Pour la petite histoire...

Novembre 1997, quelque part dans Paris, rive droite. Classe de perfectionnement¹⁹.

L'enseignant disjoncte. Il était dans cette classe pour obtenir le Certificat d'aptitudes aux actions pédagogiques spécialisées d'adaptation et d'intégration scolaire (CAPSAIS). Il a lancé à la tête d'une fillette le tampon effaceur du tableau. Elle a un hématome énorme. Le père de cette enfant est venu frapper l'enseignant dans l'école. Ce dernier ne retravaillera que plusieurs semaines plus tard, et encore, il prendra la place d'une des remplaçantes de la circonscription et n'interviendra plus désormais que dans des écoles réputées « non-difficiles ».

J'apprendrai tout à fait par hasard l'année suivante que ledit enseignant aurait obtenu sa spécialisation. Est-ce possible ? Dans ce cas, quand, comment, où aurait-t-il effectué l'année de stage ? N'est-elle pas obligatoire ? Je me perds en conjectures.

Un an plus tard... Quelque part dans Paris, rive gauche. Classe de perfectionnement.

L'enseignante disjoncte. Elle était dans cette classe pour obtenir le CAPSAIS. Elle prend la place d'un remplaçant, et retravaillera dans des classes plus calmes de la circonscription.

Rive droite, rive gauche, même combat, même dysfonctionnement.

19. Les Clis (Classe d'inclusion scolaire) se sont, suivant une circulaire datée de novembre 1991, progressivement substituées aux classes spéciales, notamment aux classes de perfectionnement, en fonction des handicaps présentés par les élèves. Leur effectif ne devait pas dépasser 12 élèves. Depuis la Circulaire n° 2015-129 (B.O n° 31 du 25 août 2015) du 21 août 2015, les Clis s'appellent des Ulis, Unités localisées pour l'inclusion scolaire.

3. Quand l'école dysfonctionne

*Chaque fois qu'il parle en effet, il n'énonce qu'une partie du message.
Le reste est complété par l'auditeur.
Une grande partie de ce message implicite varie selon les cultures.*

Edward T. Hall, *La dimension cachée*.

L'intégration

Ce livre veut également mettre le doigt sur les dysfonctionnements de l'institution, et rappeler que les dispositifs mis en place par la France, dans sa volonté démocratique d'intégration, sont parfois détournés de manière honteuse et sans doute inconsciente, souhaitons-le, par certains enseignants. Par exemple, lorsque des enfants non-francophones primo-arrivants²⁰ présentent des difficultés scolaires, on a tendance à

20. Sont qualifiés de « primo-arrivants » les élèves non francophones nouvellement arrivés en France qui ne maîtrisent ni la langue parlée ni l'écrit, à la différence d'enfants étrangers nés ou déjà installés en France, qui possèdent des acquis en français.

identifier comme cause principale de leur échec le fait qu'ils ne soient pas francophones. Or, de tels enfants peuvent bénéficier de certaines structures, prévues par l'Éducation nationale, structures dont l'objectif est précisément l'intégration de l'enfant étranger dans l'école française, la loi établissant la capacité de communiquer en français comme indispensable à cette intégration²¹.

Sollicitées lorsqu'un enfant présente ce type de difficultés, ces structures spécifiques d'accueil et de remédiation doivent lui permettre, en un an au plus, de maîtriser suffisamment bien la langue française pour pouvoir intégrer la classe correspondant à son niveau scolaire. Par ailleurs, le RASED (Réseau d'aides spécialisées pour les élèves en difficulté) peut lui proposer des aides supplémentaires en cas de besoin, à lui comme à tout élève en difficulté. Dans le premier degré, les CLIN²², ou classes d'initiation, accueillent, pour une année au plus, des groupes restreints d'une quinzaine d'élèves.

Malheureusement, il peut arriver qu'un enfant ne bénéficie pas, ou trop peu, de ce système d'intégration et reste en échec linguistique, donc en échec scolaire. À ces problèmes s'ajoutent alors souvent d'autres difficultés, relationnelles, affectives, psychologiques qui interagissent et rendent d'autant plus difficile pour un tel élève l'acquisition des compétences langagières et scolaires recherchées.

Abdul était de ceux-là.

21. Circulaire n° 86-119 du 13 mars 1986, BOEN n° 13 du 13 avril 1986.

22. Les CLIN n'existent plus et ont été remplacées, en octobre 2012 par des UPE2A, Unité Pédagogique pour Élèves Allophones Arrivants. Ils y suivent un enseignement intensif du français langue seconde en coordination avec les activités de leur classe d'accueil.

Car dès leur arrivée, ils sont inscrits obligatoirement dans une classe ordinaire qui les accueille pour les apprentissages généraux.

Abdul, l'enfant qui venait d'ailleurs

Plutôt qu'un enfermement sur une expérience passée, aussi riche soit-elle, il s'agit de situer le récit dans une articulation entre passé, présent et avenir. La perspective du projet de vie et de l'action est ici fondamentale.

G. Pineau et J.L. Le Grand, *Histoires de vie*.

École de F., CM1, octobre 1998.

J'ai rencontré Abdul dans sa classe — un CM1 de 31 élèves — au tout début du mois d'octobre 1998 ; je devais remplacer son institutrice malade durant la quasi-totalité du mois. Il avait dix ans.

D'un naturel très souriant, Abdul présente, à mon arrivée, de grosses difficultés scolaires. Il ne parvient que très difficilement à articuler les mots lorsqu'il lit. Hormis en numération, il est en permanence en échec, ce qui suscite des moqueries de la part de ses camarades. Dès qu'il sort de la salle de classe, son comportement se place généralement sous le signe de l'agressivité : il recherche en permanence le contact avec les autres élèves, mais il ne parvient pas à dire exactement ce qu'il veut, ce qui déclenche des moqueries, auxquelles il répond par des coups, le plus souvent en souriant. Il se plaint régulièrement de la situation ; les autres, quant à eux, se plaignent de ces coups.

J'apprends, sans plus de précisions, que trois autres élèves se trouvaient, comme lui, en CLIN l'année précédente. Je constate que ces derniers sont à présent bien intégrés dans la classe, même si leurs performances scolaires sont loin d'être bonnes.

Abdul demande fréquemment de l'aide, tant oralement que par écrit, profitant de la « boîte à idées » qui se trouve sur le bureau.

Très à l'aise dans la relation à l'adulte, il s'obstine dans ses demandes sans paraître honteux de ses difficultés linguistiques et articulatoires, jusqu'à ce que j'aie saisi ce qu'il veut dire. Abdul essaie toujours de comprendre ce qui lui est demandé ou dit, son attitude face à un exercice restant positive et sensée. S'il se sent encouragé, il persévère, s'applique, et progresse.

La date, deuxième semaine d'octobre, et l'ordre du jour du conseil des maîtres avaient été fixés avant que l'institutrice que je remplace ne tombe malade.

Cette dernière avait souhaité que l'on parle de cet enfant après que le psychologue scolaire ait terminé un bilan visant à mettre en lumière, si cela était possible, l'origine de ses difficultés : étaient-elles principalement linguistiques ? Affectives ? Intellectuelles ? Culturelles ?

Et quelles solutions pourrait-on apporter pour aider Abdul ?

Durant la réunion, le psychologue nous apprend qu'il n'avait pas pu « tester le niveau » d'Abdul, du fait de la pauvreté de son français. L'institutrice, en revanche, était parvenue à évaluer ses compétences scolaires qui étaient celles d'un élève de fin de CE1.

Le psychologue avait alors proposé l'orientation en classe de perfectionnement, à cause d'un retard d'acquisitions purement scolaires, d'ailleurs vraisemblablement moindre qu'il n'y paraissait : ses difficultés linguistiques masquaient probablement en partie ses capacités réelles. Au lieu d'apporter un éclairage différent sur d'éventuelles compétences justement non évaluables scolairement, il le considérait comme déficient intellectuellement !

Évidemment, ni son institutrice, ni moi-même, ne partagions ce point de vue, contrairement à l'enseignant de CLIN.

Ne supportant pas Abdul, dont le comportement bagarreur avec un autre élève de la classe l'avait empêché de travailler comme il l'aurait voulu durant le dernier trimestre de l'année passée, il se refusait à le reprendre dans sa classe.

Devant l'impossibilité manifeste de réintégrer Abdul quelques heures par semaine en CLIN afin qu'il puisse profiter des séances d'expression orale de cette classe, et très ennuyée de ses évidentes difficul-

tés linguistiques et scolaires en ce début d'année, l'institutrice avait donc demandé qu'on étudie ce cas difficile en conseil des maîtres.

En réunion, j'interroge mes interlocuteurs sur le passé scolaire récent d'Abdul ; car enfin, l'évaluation des ses compétences scolaires a été effectuée par l'enseignante dans la deuxième quinzaine de septembre. Nous ne sommes qu'au début de l'année scolaire. Où était-il l'année dernière ?

L'année dernière, Abdul était au Maroc. Jusqu'à Pâques. Il n'est arrivé en France dans cette école qu'au troisième trimestre, et a intégré, comme il se doit pour un enfant non francophone, la CLIN.

Malheureusement, il semble que l'enseignant de cette classe spécialisée ait d'emblée vu en lui un fauteur de troubles dont le comportement ne pouvait qu'empêcher le bon déroulement de la classe.

Il ne « voulait plus » de lui comme élève. Profitant de l'absence pour maladie de la maîtresse de CE2, son autre classe, il a décidé seul du passage d'Abdul dans la classe supérieure pour l'année scolaire suivante. Sans tenir compte de ses compétences, extrêmement précaires, en français : Abdul serait en CM1, mais sans l'aide la CLIN. Ce qui était une erreur : trois mois seulement d'enseignement spécialisé en français dans de mauvaises conditions affectives, suivis de deux mois d'immersion totale dans sa langue natale, au Maroc, c'était l'échec assuré pour Abdul.

Le psychologue scolaire, de nouveau consulté, ne « put » parler avec Abdul, « puisqu'ils ne se comprenaient pas ». Néanmoins, il décréta son niveau « déficient ». Comment avait-t il pu ne se poser en aucune façon la question d'un choc chez ce petit migrant : choc culturel, angoisse de séparation d'avec le Maroc, peur de l'entourage, difficultés d'adaptation ? Il semble que l'identité de cet enfant ait été niée : tout s'est passé comme si, pour des raisons de soi-disant déficience intellectuelle, il ne parlait aucune langue puisqu'il ne parlait pas français.

Pour pallier les énormes difficultés linguistiques d'Abdul, son institutrice, en CM1, demande une intégration en CLIN lors de séances d'expression orale. L'enseignant refuse.

En fait, pour cause de difficultés relationnelles propres à un instituteur, un enfant n'a pu avoir accès, en France, aux structures mises à sa disposition pour apprendre le français dans les meilleures conditions. Certains enseignants ont une résistance extrême à accepter qu'un élève contredise l'image qu'ils se font de lui, un impérieux désir de le ramener à ce qu'on leur en a dit, à ce qu'ils croient savoir.

Il semble bien que ce phénomène, allié à des représentations inconscientes négatives concernant le migrant arabe en général²³, se soit précisément manifesté dans le cas d'Abdul.

Pourtant, dans l'histoire d'Abdul, et dans le contexte de son arrivée à Paris, tout allait dans le sens d'une intégration réussie à l'école française, s'il bénéficiait des structures prévues pour l'y aider : une famille unie, chaleureuse et structurée, un père parfaitement francophone et francophile, fier de son fils et soucieux de sa réussite scolaire en France et en français, une langue maternelle tout à fait valorisée et utilisée régulièrement à la maison. Mais surtout, chez Abdul, un désir d'être, et d'être considéré, comme les autres. S'il restait en toutes circonstances respectueux et confiant envers l'adulte, il n'acceptait ni les moqueries ni le rejet dont il était l'objet. Une telle volonté, et une telle énergie étaient impressionnantes : « le français » lui était hostile, mais lui, il voulait que « le français » l'aime et l'accepte.

Pour lui permettre de mener à bien son projet, il fallait l'aider en s'appuyant sur tout ce qui était solide et structuré. C'est ce que n'avait pas fait l'institution auparavant. Pire, elle lui avait, de la manière qu'on a vue, interdit l'accès au français et, au-delà du problème linguistique et scolaire, à l'équilibre qu'il recherchait.

Je n'avais pu obtenir aucune information concernant son passé proche (ou lointain), ni ses conditions de vie actuelles. Rien d'étonnant : personne n'avait songé à se renseigner, car personne n'avait imaginé que la situation pouvait être positive.

23. Souvent vécu comme fauteur de troubles et mauvais élève. « Deux types de représentations, écrit Élisabeth Bauthier, doivent (...) être révisés : celui des enfants de migrants mauvais en français, incapables de s'exprimer, et celui de leur famille comme élément négatif dans leur histoire scolaire. » Élisabeth Bauthier, *Enfants de migrants, langue(s) et apprentissage(s)*, Migrants — Formation n° 83, décembre 1990, p. 72

Abdul et les passerelles

Et c'est sans doute là l'aspect le plus intéressant de la médiation par le projet : le maître en effet ne s'y confond plus avec le savoir ; il ne peut plus être idéalisé de la même manière, puisque l'objet dont il parle, les exigences personnelles auxquelles il exhorte, les conséquences auxquelles il fait allusion, sont enfin à portée de main.

Philippe Meirieu, *Apprendre, oui, mais comment ?*

Quels atouts avons-nous pour contrebalancer ces dysfonctionnements de l'institution, et permettre à Abdul de vivre son projet : devenir un élève comme les autres ?

- Son obstination à vouloir être considéré par les autres élèves comme un des leurs.

- Son agressivité à leur égard lorsqu'il avait le sentiment d'échouer et d'être rejeté.

- Son attitude totalement positive et confiante vis-à-vis des enseignants.

- Son attachement à sa famille et à son histoire

Mais aux obstacles que j'avais déjà notés s'ajoutait le dilemme entre son passé et ce présent difficile à vivre. Il ne pouvait les aborder seul, et surtout les surmonter seul. Or, nous avons la chance de pouvoir mettre en place un projet à l'intérieur d'une institution. Et si, dans un premier temps, l'institution scolaire ne semblait pas avoir permis à cet enfant de résoudre heureusement son dilemme, peut-être que nous, son institutrice et moi, également parties intégrantes de l'institution, pourrions - nous au moins l'y aider ?

À la fin de mon remplacement, nous essayons d'imaginer, elle et moi, comment, tout en restant dans la plus grande légalité, contourner et déjouer ces dysfonctionnements pour redonner à Abdul toutes ses chances. Dans un premier temps, nous cherchons à élaborer un projet

de remédiation lui permettant d'entrer dans la langue en utilisant ce que l'institution a rejeté, sans doute en raison de représentations négatives en totale opposition avec la réalité de cet enfant et de sa famille.

Je commence par rencontrer le père d'Abdul. Monsieur B., parfaitement francophone, est un père attentif et fort soucieux de la scolarité de ses deux enfants. Il me raconte volontiers l'histoire de ce fils très aimé de tous à la maison, et dont il se dit fier, parce qu'il est « gentil, obéissant, prévenant, et qu'il ne sait pas quoi faire pour faire plaisir à ses parents et à sa grand-mère ». Monsieur B. est arrivé en France il y a plus de vingt ans, et y a ouvert un petit commerce qu'il tient avec son frère : cela leur permet de rentrer l'un et l'autre régulièrement au Maroc, où ils ont un autre commerce.

Abdul est né à Agadir, où il a vécu toute sa petite enfance très entouré de sa famille, parlant exclusivement berbère jusqu'à l'âge de quatre ans, avec un frère de quatre ans son aîné. À cet âge-là, il fut inscrit dans une petite école privée proche de la maison, avec son frère. Monsieur B. pense qu'il n'a fait que jouer et apprendre un peu l'arabe dans cette école.

Lui-même se rendait très souvent à Agadir, et passait beaucoup de temps à jouer avec ses deux fils. À sept ans, Abdul, au CP, avait commencé à apprendre sérieusement l'arabe. Puis, au CE2, le français, langue seconde obligatoire Maroc. C'est ainsi qu'il connaissait des bribes de cette langue à son arrivée à Paris, à Pâques 1998 ; il était certain de parler très vite cette langue qu'il aimait déjà beaucoup, et que son père pratiquait depuis toujours. Abdul désirait d'ailleurs depuis longtemps habiter en France. Mais deux mois après leur arrivée, ils repartaient en vacances au Maroc, pour deux mois et demi.

Son père le décrit comme un enfant aimant beaucoup jouer, mais désireux de progresser. Concernant ses problèmes de compréhension, et sur les conseils du médecin, monsieur B. a amené son fils chez un spécialiste. Là encore, du fait de sa mauvaise maîtrise du français, Abdul a mal interprété la consigne donnée, et a paru au spécialiste nettement plus malentendant qu'il ne l'est en réalité. Mais aucune suite n'a

3. Quand l'école dysfonctionne

été donnée à cet examen, alors qu'il semble certain, d'après son père, et en dépit des résultats de l'examen faussés, qu'Abdul souffre d'une hypoacousie. Encore un « malentendu » !

Cependant, le père d'Abdul envisage l'avenir scolaire de son fils sous les meilleures auspices, accordant toute sa confiance à l'école dans son ensemble « aux deux institutrices » d'Abdul, Sylvie et moi-même.

L'idée de construire progressivement des passerelles entre ce qui, pour l'enfant, a un sens à quelque titre que ce soit (affectif, intellectuel...) et ce qui est à découvrir en français, naît alors. La première des trois phases de notre plan sera mise en œuvre par Sylvie : il faut montrer à Abdul qu'il est, au même titre que les trente autres élèves de sa classe, un élève dont les difficultés sont à prendre en compte.

Elle lui réapprendra à lire en français, et le sollicitera en permanence sur le plan oral. Quand Abdul se sentira capable de converser sur différents sujets, il viendra me parler. Ce sera la deuxième phase.

Nous mettrons alors en place un système de ponts, de passerelles entre ce qui est stable, positif, structuré chez lui, et l'école, afin de lui permettre de passer d'un monde à l'autre de plus en plus souvent, dans des registres de plus en plus nombreux et de plus en plus diversifiés.

Et puisque, selon la très belle formule de Gaston Pineau²⁴ « il n'y a pas de parole sans écoute », alors j'écouterai Abdul, selon un rituel clairement et préalablement défini : ce sera la troisième phase.

Abdul, puis son père, se montrent enthousiasmés par le projet : je rencontrerai l'enfant tous les lundis, durant une demi-heure, en dehors du temps scolaire. Sylvie, pour sa part, a entrepris de réapprendre à Abdul à lire le français. Pour qu'il puisse parler et communiquer, c'était, semble-t-il, la seule possibilité : les sons utilisés varient énormément selon les langues ; et Abdul éprouve de réelles difficultés physiques à prononcer les phonèmes français qui n'existent pas en arabe ou en berbère. Les autres élèves se moquent de lui, et il a honte.

24. Gaston Pineau et Jean-Louis Legrand, *Les histoires de vie*, Que sais-je ? PUF 1996, p. 116

La première des tâches a donc été de reprendre les différents points de blocage tant en ce qui concerne l'articulation que la phonétique. Ainsi protégé des brimades des autres élèves par l'institutrice, garante du droit de l'élève à faire des erreurs, et de son devoir d'essayer de se corriger, Abdul a peu à peu réappris à lire puis à parler, tout en augmentant en permanence son lexique.

Durant quelques semaines, Sylvie a travaillé au sein de la classe de manière personnalisée avec Abdul, lui apportant, outre une aide purement scolaire, l'étayage affectif qui lui était indispensable. Abdul fut ainsi publiquement valorisé, selon des modalités clairement définies par l'enseignante à l'ensemble de la classe qui devint plus tolérante à son égard.

Puis, pendant deux mois, une fois par semaine comme convenu, nous nous rencontrons. Comment allons-nous parler? Je décide que nous inverserons les rôles : Abdul sera celui qui sait, et moi, je devrai comprendre ce qu'il me dira en français de sa vie passée au Maroc.

Un subterfuge qui permet de banaliser les échanges et de leur donner une tonalité authentique, en leur ôtant le côté « soutien » : nous sommes les deux acteurs d'un échange, et l'enfant a librement choisi d'avoir ces conversations. Combien de temps? Jusqu'à ce que le nombre de passerelles soit suffisamment important pour qu'Abdul n'ait plus besoin de médiatrice pour en construire d'autres. Nous arrêterons lorsqu'il aura pu « entrer dans le français » qu'il se sentira assez fort pour vivre seul cette double culture.

La première conversation, nous la situons sous le signe de l'école au Maroc. Très volontiers, Abdul me raconte son histoire jusqu'à son arrivée en France. Et grâce à cette histoire dans laquelle il est très à l'aise tant dans le temps que dans l'espace, il va pouvoir me faire entrevoir la réalité qui fut la sienne durant dix ans : les relations familiales, sociales, les fêtes, le système scolaire, les langues, bref, sa culture. Il vit dans une famille parfaitement structurée dont il m'explique sans états d'âme apparents le fonctionnement. Sa mère, son père, son oncle ou encore sa grand-mère, restée au Maroc — tous sont gratifiés de sa confiance.

Abdul ne raconte pas sa petite enfance exactement de la même façon que son père : il ne parle d'école qu'à partir du CP, c'est-à-dire à partir du moment où il a dû à la fois apprendre à lire et à parler arabe «à la ville».

À sept ans, donc, il connaît trois changements certainement très importants pour lui : il déménage à Casablanca, il apprend une nouvelle langue, et découvre un nouveau style de vie. Il comprend que cette fois, on ne joue plus, on travaille.

Jusqu'alors, il parlait berbère ; son « école » était pour lui un lieu tellement ludique qu'il n'en fait même pas mention. D'après son père, il s'agissait d'une petite école maternelle privée de quartier, plutôt une garderie sans réel encadrement. Lorsqu'il est arrivé en France, il venait tout juste de rentrer au CE2 où il commençait à apprendre le français, seconde langue au Maroc.

Sa mère, qui parle souvent berbère, souhaite qu'il n'oublie pas cette langue pour « quand il va rentrer au pays ». Son père parle français, ainsi que son frère, de deux ans son aîné. L'école, au Maroc, semblait facile à Abdul : « C'est pas difficile, au Maroc, l'école. Je comprends tout ce qu'on me dit. » Bien sûr, à l'école française, c'est difficile, à cet égard.

Cette première conversation fut extrêmement importante dans la mise en place de la relation d'échange qui s'instaura entre Abdul et moi : en effet, il m'apprit beaucoup sur le système scolaire au Maroc, m'apporta de nombreuses informations dans des domaines variés, me — et se — montrant par-là que quelque part, avant, il vivait dans un espace, dans un pays, dans un système, dans une culture où il avait sa place. Et qu'il connaissait suffisamment bien pour pouvoir en extraire des informations pouvant aider quelqu'un à comprendre ce passé.

Le lundi suivant, la conversation fut consacrée aux langues : au français, mais pas au français parlé en France : à celui appris quelques mois durant au CE2, au Maroc ; à l'arabe, qui n'était pas sa langue maternelle ; au marocain, dont il ne pouvait m'expliquer en quoi il était différent ou non de l'arabe ; et enfin au berbère, qui était la langue de sa mère, et qu'il aimait beaucoup. À cette occasion, il écrit, en arabe, le mot... franc !

Il me parlait de l'arabe comme d'une langue scolaire, qu'il utilisait peu ; je ne l'entendais d'ailleurs jamais parler dans cette langue avec les autres élèves arabophones. Or son père m'avait dit qu'il l'utilisait régulièrement. Mais quel que fut le discours de Abdul, quelles que fussent les anecdotes narrées, il se situait toujours dans le présent.

Trois autres conversations suivirent, dont le thème était choisi chaque lundi par Abdul dès son arrivée, selon une consigne déterminée ensemble, et qu'il respectera scrupuleusement. Nous pûmes ainsi voyager au Maroc, de montagne en plage, de ville en village, nous rendre à des fêtes de voisinage, où il fait si bon écouter les amis rythmer les danses des convives. Le cinquième lundi fut placé sous le signe des vacances au bord de la mer avec son père, son oncle et ses nombreux cousins : football, baignades, sable, ballon, famille et soleil. Le sixième lundi marqua le début d'une nouvelle période : Abdul allait raconter une histoire, qui serait celle de sa vie. Il allait la construire, et je l'écrirai. Lentement, une phrase après l'autre, Abdul construisit son histoire. Il en corrigea les erreurs syntaxiques avec moi, juste pour que le récit puisse être compris par quelqu'un d'autre : il commençait à prendre conscience que le français n'était pas seulement une matière scolaire qu'il fallait posséder comme les mathématiques pour être admis dans le cercle des élèves « normaux » ; il allait servir à transmettre, à communiquer à ceux qui le désireraient, une histoire qui avait un sens pour lui : la sienne. Les apprentissages scolaires commençaient à s'inscrire dans sa vie quotidienne : ils prenaient un sens.

À l'issue de nos rencontres, il relisait ce que j'avais écrit sous sa dictée jusqu'à ce qu'il ne fit plus aucune erreur de lecture ni de diction.

Le lundi suivant, le septième, il relit tout ce qui avait déjà été produit, et continua. Le huitième lundi, le texte était presque terminé ; il allait le recopier, et le chanterait. Au Maroc, il le faisait souvent, au cours des fêtes, chanter les histoires des gens. Mais soudain, une évidence le traversa :

- Mais je ne peux pas. Elle n'est pas en marocain !
- Alors que vas-tu en faire ?
- Je vais la lire à ma maîtresse.

3. Quand l'école dysfonctionne

Le neuvième lundi, Abdul ne se souvint que tardivement de notre rendez-vous. Il vint tout de même, très en retard, me donnant l'impression de me tenir gentiment compagnie, de me faire la conversation : il avait mille occupations avec ses amis, et du travail à faire à l'étude, puisque, maintenant, il travaillait comme le reste de la classe.

Et le dimanche, il allait à la piscine avec son frère. Il termina son histoire, rapidement, en trois phrases au sujet du climat parisien qu'il aimait bien, de même que le climat marocain. Nous décidâmes d'un commun accord que pour le moment, Abdul pouvait désormais se sentir bien à l'école sans nos rencontres du lundi.

Vous avez dit passerelles ?

Les enfants mettent tout en relation. C'est pour cela que la grammaire est un point tellement sensible dans la scolarité de chacun. Si Anne-Sophie a écrit des poésies, c'est qu'elle se sentait marginale par rapport à la grammaire et la grammaire, c'est tellement la relation familiale !

Françoise Dolto citée par Françoise d'Ortoli et Michel Amran
dans *La Neuville : l'école avec Françoise Dolto*.

Sylvie et moi entreprîmes de faire le point sur nos fameuses passerelles et sur l'efficacité ou l'échec de notre entreprise.

Dans son action préalable aux conversations du lundi, l'objectif de l'institutrice, était très clair : il s'agissait de permettre à Abdul d'acquérir au sein de la classe une identité d'élève apprenant en français le programme français de l'école française, comme les autres. Jour après jour, Sylvie a aidé Abdul à passer d'une aisance physique dans une langue, sa langue maternelle, à une aisance physique dans une autre langue, le français, mettant en place une passerelle fondamentale pour notre projet. Ainsi a disparu la honte née du ridicule où se trouve plongé, dès qu'il essaie de s'exprimer en français, l'enfant dont les oreilles et les muscles sont habitués à reconnaître et à reproduire des sons très différents de ceux de cette nouvelle langue. À cette honte a succédé le souci de réussir les exercices quotidiens.

Dès le premier lundi, Abdul s'est exprimé, de toute évidence, du mieux qu'il pouvait en ce qui concerne la prononciation et le choix du mot le plus juste. Je notais ses erreurs de conjugaison et de syntaxe, et là encore, une passerelle était mise en place : par exemple, Abdul n'utilisait, pour raconter ses anecdotes que le présent. J'avais récemment entendu à l'université, à propos de l'échec scolaire des enfants de mi-

grants, que l'arabe dialectal se conjugait essentiellement au présent; cette caractéristique structurelle de la langue trouve sa justification dans ce qu'on appelle le «fatalisme». J'avais été interpellée par cette notion qui ne m'avait jamais effleurée.

Mais ce n'est pas dans cette langue du privé, de l'immédiateté, sa langue première, qu'Abdul raconte. C'est en français. Et en français, le sens n'est pas le même si l'on utilise le présent ou l'imparfait. J'insistai donc systématiquement, dès le deuxième lundi, sur les points de son histoire rendus incompréhensibles s'il n'en changeait pas le temps; et de questions en réponses, d'étonnements en rires, il finit par prendre conscience de ce qui permettait à son discours d'avoir, pour moi, le sens qu'il voulait lui donner. De cette manière, il le partagea avec moi, s'efforçant de réemployer, pour les actions révolues, des temps du passé. Deux passerelles furent ainsi établies : l'une entre son passé et le moment présent où il le racontait dans une autre langue, et l'autre avec son institutrice : elle fit en sorte qu'il apprît l'imparfait, le passé simple et leur mode d'emploi.

Les lundi où il fut question de soleil, de plage, de football et de vacances avec son père et son oncle, il fut aussi question de soleil à Paris, de football avec ses camarades, et de la présence effective et affective également de sa famille à Paris. À cette occasion, il comprit que s'il voulait jouer au foot à l'école, il n'avait qu'à apporter un ballon.

Ce qu'il fit avec bonheur : sa gentillesse, son bon esprit et ses dons évidents de footballeur lui gagnèrent immédiatement plusieurs amis... et une place systématique dans les équipes de l'école. Plusieurs passerelles purent ainsi être construites ce jour-là, entre le soleil marocain et le soleil parisien, c'est-à-dire entre le petit garçon jouant au foot là-bas, et celui qui pouvait jouer au foot ici.

Une passerelle fut également instaurée en ce qui concerne les langues et leur utilisation. Grâce à ces échanges, Abdul comprit qu'il pouvait utiliser le français pour me faire partager ce qu'il vivait ou avait vécu en d'autres lieux. Mais avec sa mère, et avec d'autres, il partageait en berbère ou en marocain ce qu'il vivait à l'école et avec moi.

À toutes ces passerelles se rajoutaient celles, très solides, de la confiance entre son père et l'école, et entre l'institutrice et moi-même : les événements de sa propre vie ou ce qu'il avait eu envie de me raconter le lundi avaient évidemment un sens, pour lui et pour moi, mais les phrases étaient incorrectes à plusieurs égards. En classe, Sylvie reprenait les points de grammaire, de vocabulaire ou de conjugaison concernés, points dont je lui avais parlé au préalable. Ainsi, les propos d'Abdul devenaient du français. Il voulait maîtriser suffisamment le système linguistique français pour raconter sa vie, une vie située pour sa plus grande part dans un autre pays, une autre culture. Il lança lui-même un pont lorsqu'il réalisa que son histoire avait le même sens quand il la lisait en français... que lorsqu'il la disait en arabe.

Juste avant les vacances de février, c'est-à-dire lorsque nos conversations du lundi cessèrent, Abdul avait récupéré un niveau scolaire de fin de CE2. Son français était devenu parfaitement compréhensible, tant en matière de prononciation que de syntaxe, et il ne manquait pas une occasion d'enrichir son vocabulaire. Il arborait en permanence un sourire radieux, ne se battait plus que rarement, participait avec entrain à toutes les parties de foot dans la cour de récréation, et, surtout, envisageait avec plaisir son présent et son avenir immédiat en France. Il était allé à Dieppe avec son père, et savait que certaines plages françaises étaient accessibles, avec, bientôt, du soleil. Il était allé acheter deux livres avec sa voisine : Le livre de la jungle, et un ouvrage concernant mille et une inventions propres à intéresser tous les enfants de son âge. Il entretenait son berbère car l'été suivant, il retournerait avec toute sa famille dans son village, voir sa grand-mère.

Bien sûr, il éprouvait encore de grandes difficultés dans la compréhension d'un texte un peu long ou de l'énoncé d'un problème de mathématiques, mais Sylvie avait malgré tout décidé de proposer pour la rentrée prochaine son redoublement. Dans sa nouvelle classe de CM1. C'est d'ailleurs ce que souhaitait Abdul qui espérait échapper à la classe de perfectionnement.

Une expérience à généraliser

Nous ne saurons jamais si les espoirs de la maîtresse et de l'enfant qui croyaient l'un en l'autre auraient abouti, car les spécialistes réunis à la fin de l'année pour étudier de l'orientation des élèves en difficulté en décida autrement. En l'absence de Sylvie, de nouveau souffrante, ils insistèrent pour qu'Abdul soit orienté en casse de perfectionnement.

Quoiqu'il en soit, cette expérience de remédiation, bien que particulière du fait de la personnalité d'Abdul, élève particulièrement demandeur et peu inhibé, semble bel et bien généralisable dans son principe dans une classe d'enfants non — francophones. Le point commun de ces enfants est justement que la langue maternelle n'est pas la langue française ! Ils ont donc un objectif également commun : apprendre le français. À partir de ce point central, l'enseignant peut aider les élèves à installer de multiples passerelles. À cet égard, la disparité qui existe entre le français appris à l'école et le français parlé hors de l'école me semble bien constituer un vide au-dessus duquel une passerelle serait la bienvenue. De cette manière, les enfants primo- arrivants pourraient se sentir acteurs de leur apprentissage du français à l'école.

Ce système de passerelles entre la vie familiale et la vie scolaire, entre les différents systèmes culturels linguistiques, entre l'école d'avant et l'école d'aujourd'hui, l'enseignant peut le constituer très simplement, en organisant de manière informelle des conversations, des échanges entre élèves et/ou entre parents d'élève, d'où résultats scolaires et pédagogie seraient exclus.

En général, les écoles bénéficient de l'aide d'un « réseau », constitué de deux instituteurs spécialisés et d'un psychologue.

La dénomination même de cette association en fait un acteur prédestiné à la mise en place d'un système de passerelles, puisqu'elle a accès à tous les intervenants de l'institution, y compris l'assistante sociale et le médecin scolaire.

Enseigner c'est possible!

La Charte du XXI^{ème} siècle²⁵ elle-même va dans le sens de l'intégration de tous dans la plus grande égalité, et d'échanges de plus en plus nombreux entre la vie extra - scolaire et la vie scolaire.

Alors, qu'attendons-nous ?

25. Initiative de Claude Allègre, alors ministre de l'Éducation nationale. La Charte du XXI^{ème} siècle, qui recensait les ambitions de l'État envers l'école, a fait l'objet d'une consultation nationale en août 1998.

Le problème de maths

*Aux interrogations angoissées que l'homme a adressées
à des divinités chargées de l'ordre du monde,
il a cru pouvoir, en partie, répondre par des nombres.*

Stella Baruk, *Fabrice ou l'école des mathématiques*.

École C., CM, décembre 1997.

J'arrive dans une classe survoltée par l'absence d'une institutrice à laquelle les élèves mènent la vie dure, trop dure depuis le début de l'année. Ils se sentent confusément responsables de cette absence, dont les premières rumeurs laissent entendre qu'elle sera longue. Ils sont d'autant plus énervés qu'une fois encore, personne ne leur a rien dit.

Mon but, en leur demandant à quelle leçon de mathématiques ils étaient arrivés, n'était surtout pas de les mettre en échec, mais bien plutôt de calmer leur angoisse en les recentrant sur un travail dont je pouvais penser qu'ils le réussiraient, canalisant ainsi l'énergie et l'angoisse en une activité sans danger pour eux, en tous cas bien moins dangereuse que n'importe quel exercice de français. J'espérais qu'un calme de bon aloi s'installerait ainsi suffisamment longtemps pour me faire admettre en lieu et place de l'enseignante absente.

C'était une erreur : bien sûr, ils en étaient à cette leçon sur la division, et bien sûr, ils en avaient compris le mécanisme. Mais ils ne saisissaient pas le sens des mots, des phrases du problème, et n'avaient donc pas su à quel moment utiliser la technique acquise. Alors, ils ont considéré que je les avais mis en échec, ridiculisés exprès pour les punir d'avoir fait craquer leur institutrice, car c'est ce qu'ils pensaient : elle ne pouvait pas être malade, tout simplement malade, sans que ce soit

de leur faute, non ! Son absence ne pouvait être qu'une conséquence de leur comportement.

D'une manière générale, et surtout chez les jeunes enfants, l'institutrice n'existe pas en dehors de ses élèves. S'ils vous rencontrent dans la rue, dans un magasin ou, pire encore, avec votre mari ou un ami, ils sont stupéfaits : mais comment ? Ma maîtresse est humaine ?

Elle mange ? Elle vit en dehors de l'école ? Elle existe donc en dehors de nous ? ils se sentent toujours un peu dépossédés... même, et j'insiste sur ce point, dans une situation normale et confiante.

Dans le cas de figure qui nous préoccupe, un phénomène d'ordre culturel se surajoute, je crois, à cette vision des choses : ces enfants-là, dans leur grande majorité, ne savent pas comment vivent leurs maîtresses en dehors de l'école, hormis à travers ce qu'ils en voient à la télévision. Ils ne peuvent l'imaginer à partir de la réalité : hors l'école, la femme qui est leur enseignante n'a aucune existence réelle ; les seules relations qu'ils peuvent envisager pour elle sont celles qu'elle a avec eux.

L'ambiance resta donc extrêmement tendue jusqu'à ce que je leur explique l'accident stupide dont avait été victime leur maîtresse, simplement en montant sur une chaise. Ils n'y étaient pour rien, mais personne ne le leur avait dit. Un exercice permettant d'utiliser la technique de la division pour pouvoir décoder un message chiffré et personnalisé eut raison de cet enfer. Il resta quand même le purgatoire...

Toutefois, une relation plutôt confiante était en train de se mettre doucement en place en canalisant leur violence. Car il ne s'agit pas de la faire disparaître ; il s'agit de l'utiliser. Cette gigantesque force, cette énergie à nulle autre pareille ne peut en aucun cas être réorganisée par l'adulte. Ce dernier ne doit pas penser en devenir le maître absolu.

Il n'est en aucun cas question qu'il décide à la place de l'enfant ce qu'il convient d'en faire. Il se trouverait alors lui-même dans une situation de toute puissance castratrice. L'enfant attend en effet que l'adulte en face de lui reçoive la violence qu'il lui adresse et lui réponde de telle sorte qu'il puisse y avoir une ouverture au dialogue. Si, d'une fa-

3. Quand l'école dysfonctionne

çon ou d'une autre, l'enseignant la gère seul, il ignore la confiance et la demande de son élève. C'est bien à l'enfant d'être acteur de cette canalisation. Mais c'est à l'enseignant de l'aider à prendre du recul par rapport à cette violence : la voir, la nommer, en parler, et enfin l'agir. La faire obliquer sur d'autres rails, lui trouver des buts compatibles avec sa scolarité.

Angoisse, violence, culpabilité : ces trois composantes se génèrent l'une l'autre en une spirale continue, surtout en ZEP (zone d'éducation prioritaire), qui devient ingérable par suite de l'échec de l'enseignement. Si, malgré la violence de certains élèves dans une classe, l'enseignant a le sentiment de faire son travail, et que la majorité des élèves progresse comme il faut, le problème de l'agressivité reste celui de quelques-uns ; il peut donc être étudié avec l'aide du réseau d'aide propre aux établissements scolaires, et, en aucun cas, il ne doit donner à l'instituteur le sentiment d'échouer professionnellement.

En revanche, dans le cas d'un climat général de violence, un certain nombre d'élèves, dans une classe, empêchent l'enseignant de travailler. Ce dernier, surtout s'il est inexpérimenté, se pense mauvais enseignant. Il ne peut savoir s'il pourrait bien enseigner, parce qu'il passe son temps à essayer de faire respecter l'ordre, à régler des problèmes relationnels, sans pouvoir rétablir le calme et le silence nécessaires à un enseignement normal. Même les élèves calmes sont pénalisés, ne pouvant, eux non plus, travailler.

En général, l'enseignant est attaché à sa classe. Même si un climat de violence rend son quotidien difficile, parfois même douloureux, il sera toujours heureux de constater, grâce aux évaluations destinées à vérifier les acquis des élèves, que ces derniers ont malgré tout profité de son enseignement. Les résultats obtenus légitiment son travail.

Mais si, précisément, les notes obtenues à ces évaluations s'avèrent désastreuses, il se sentira aussi coupable, responsable de ces mauvais résultats que ses élèves. Ces derniers, comparant leurs notes avec celles — meilleures — de leurs camarades d'une autre classe de même niveau, pourront ensuite se disculper eux — mêmes, arguant que leur enseignant n'est pas aussi compétent que son collègue...

Dans les quartiers dits difficiles, la pédagogie n'intervient que lorsque l'enseignant et les élèves ont accepté l'existence de la violence, ont compris qu'ils ne changeraient pas à l'école, dans la classe, les conditions de vie qui la génèrent : il faut impérativement faire avec, au sens propre, plutôt qu'essayer de la nier ou de rêver la supprimer à l'école, l'espace d'un instant... Parler, raconter en classe cette violence extérieure à l'école. Prendre du recul. La mettre entre parenthèses. Pour pouvoir travailler. En contenir les effets. Pour s'en libérer par la connaissance et le raisonnement.

Les choses sont alors en place, à leur place ; les conditions de la violence sont là, elles aussi, mais la culpabilité de l'enseignant n'y est plus, celle des élèves non plus : on peut travailler.

*** Des idées pour s'en sortir :
En attendant le médiateur**

Vous êtes pour l'année ou pour plusieurs mois dans une classe avec laquelle vous avez d'énormes difficultés car plusieurs élèves sont d'une grande violence. Vous ne savez plus quoi faire.

Objectif : les élèves doivent travailler et « faire le programme » comme tout le monde

Méthode : dire les choses, analyser, classer, structurer.

Pratiquement : cela signifie que vous devez effectuer un travail pour lequel vous n'avez pas reçu de formation particulière.

Analyser

Sur le modèle de la fiche « Un état des lieux en début d'année » essayez, avec les élèves, de mettre des mots, sur ce qui les empêche de travailler. Vous aurez peut-être des surprises. En tous cas, ça va vous permettre de rebondir. Comme de toutes façons, vous êtes en retard sur le programme, prenez votre temps. Prenez le temps de procéder par ordre, en mettant les choses au clair avec l'équipe enseignante, lors d'un conseil par exemple : vous n'y arrivez pas, vous passez votre temps à essayer en vain de faire régner l'ordre et un silence propice au travail, vous vous sentez coupable et c'est l'échec. Vous demandez de l'aide : vous avez besoin d'une autre présence adulte — et de préférence extérieure à la classe — dans la classe, une demi-heure chaque matin, pour rendre les élèves acteurs de leur changement par une expérimentation comme celle relatée dans le deuxième chapitre (« Le sac »). Les choses seront dites par vous et inscrites au niveau de l'institution, comme elles seront dites par les élèves et également inscrites : ayant ainsi pris une réalité et se trouvant contenus dans l'espace et le temps, tous ces non-dits cesseront petit à petit de bloquer l'échange enseignant — enseignés.

Classer

Au bout d'une dizaine de jours, les choses seront déjà plus claires : vous aurez identifié ceux qui désirent travailler, les agités, et ceux dont vous aurez le sentiment qu'ils relèvent de soins ou d'aides spécialisés et pour lesquels vous mettrez en œuvre toutes les possibilités offertes (en principe) par l'école. Il faut y croire... C'est le moment d'envisager la structuration, qui permettra à la majorité des élèves de travailler avec plaisir, donc de rattraper plus ou moins le temps présumé, sans doute à tort, perdu.

Structurer

Comme on peut s'en faire une idée en lisant la structuration de ma classe de perfectionnement, cette phase dépend essentiellement des projets de la classe, et de la manière dont les élèves trouveront à s'inscrire dans celui de l'école ou par rapport à ceux d'autres classes, ou de structures extérieures. Plus il y aura d'échanges, d'ouvertures, plus ils sentiront qu'ils sont importants pour les autres par ce qu'ils leur offrent et que les autres acceptent puisqu'ils répondent, et plus ils se comporteront comme des élèves. Demandez plus que jamais l'aide d'intervenants extérieurs pour du théâtre, un spectacle de danse, des visites culturelles, l'écriture d'un conte, une chorale, tout ce qui peut mobiliser leur énergie, leur créativité, leur désir. Même si c'est bruyant, ça vit !

Et n'oubliez pas

Votre métier, c'est enseigner. Tout ce que vous tentez pour mettre vos élèves en position de recevoir votre enseignement est digne d'éloges, même si cela ne marche pas. Les élèves, eux, ne s'y trompent pas : même s'ils ne peuvent pas encore se comporter comme vous (et sans doute eux-mêmes), le souhaiteriez, ils savent que vous essayez de les rendre bons élèves malgré eux, et que vous les « aimez » : ne vous culpabilisez donc pas, pour ne pas augmenter leur culpabilité, donc leur

3. Quand l'école dysfonctionne

angoisse, donc la violence. Soyez patient, pensez à autre chose lorsque vous n'êtes pas à l'école, demandez des stages, questionnez-vous, questionnez les autres, reprenez des études, lisez, cherchez partout où vous le pouvez d'autres pistes de réflexion : un instituteur est, comme ses élèves, comme ses collègues et comme tous les autres citoyens en perpétuelle évolution. Quoiqu'il arrive, les enfants vous seront reconnaissants de vous être battu d'avoir tout tenté pour leur donner le maximum de chances dans cette situation, de se légitimer comme élèves. D'apprendre. De se libérer.

Rebondir, toujours rebondir...

Si l'on ne rejette pas le monde, il faut vouloir le conquérir.

François Mitterrand

École C., CM1, février 1998.

Malgré tout, je suis heureuse ici. Chaque matin, je fourbis mon attirail pédagogique, les exercices de recherche adaptés à ma classe du jour, aux acquis des élèves, et je me rends avec plaisir vers ce nouvel inconnu. Je pars confiante. Confiante en eux, surtout. Car je me sais parfois démunie devant leurs difficultés. Mon expérience, mes observations ne se suffisent pas à elle-mêmes, ne me suffisent pas, en tout cas.

Chaque soir, je fais le bilan. Deux colonnes : ce que j'avais décidé de leur enseigner. Ce que j'ai pu leur enseigner. Entre ce bilan et ce que j'avais prévu le matin, l'écart est grand. Trop grand. Il me semble que c'est une question de cultures. L'écart entre leurs cultures et celle qui sous-tend ce que je dois leur apprendre est peut-être top grand.

Mon projet personnel initial demande à être revu... et corrigé.

Certes, j'ai beaucoup appris depuis dix-huit mois. D'abord, j'ai pu prendre la mesure du fonctionnement — et surtout du dysfonctionnement — de l'Éducation nationale, cette autre « grande muette » où tout et n'importe quoi peut se produire.

Le contact avec les enfants m'a profondément enrichie et j'ai passionnément, mais la plupart du temps en vain, essayé de profiter de cette bonne relation pour faire passer mon enseignement. Mais de toute évidence, de même qu'on ne s'improvise pas enseignant, on ne s'improvise pas « élève ». Les élèves auxquels j'ai eu affaire ici, n'ont pas adopté — différences socio-culturelles, linguistiques... — dans leur grande majorité, le comportement auquel je m'attendais de la part de mes élèves. Et j'en ai été, à chaque fois, surprise.

En analysant ce phénomène, je me pris à penser que je n'avais pas dû aborder le problème comme il fallait : d'abord, j'avais pensé qu'il n'y aurait pas de problème. Parce qu'ils étaient eux, parce que j'étais moi...

Ensuite, et par conséquent, j'avais organisé ma manière d'enseigner traditionnellement. Sans analyse préalable des différentes situations de classe, j'avais, à chaque fois, fait la classe. Peut-être aurais-je d'abord dû écouter ce que ces enfants disaient, entendre ce qu'ils ne disaient pas, les comprendre pour leur parler le langage qu'ils comprenaient et les amener à parler celui qui leur permettrait d'être entendus et compris de tous. Les rendre acteurs eux aussi.

Ainsi ils auraient eu envie d'écouter. Ainsi, ils auraient entendu ce que l'enseignant disait. Comment faire ?

Je cherche. Étudier le Français Langue Étrangère ? Peut-être.

Mais pour reprendre des études, il faut du temps. Donc, il me faut en gagner. Une affectation près de mon domicile me permettrait de gagner deux heures par jour. Tentons. Je vais participer au mouvement²⁶.

Juin 1998.

J'ai tenté. Ça a marché. Mon nouveau poste me permettra de retourner à l'université où j'ai été admise à préparer le Diplôme d'enseignement des langues et des cultures (transformé depuis 1999 en diplôme universitaire de didactique des langues, DUDL).

Cette année, je vais peut-être avoir des idées de solutions, de techniques, d'aides pour ralentir ce processus épouvantable de la double exclusion et de la violence. J'espère vivement que ces études me permettront de découvrir une autre manière de fonctionner, des techniques que je pressens essentielles à mon enseignement à présent.

26. Les mutations sont prononcées annuellement par l'inspecteur d'académie, après avis de la commission administrative paritaire départementale. Les candidats aux mutations remplissent une fiche de vœux.

Le DELC

On le sait, la langue est le bien le plus spécifique d'un groupe social et contient son âme, sa dynamique, sa créativité.

Tobie Nathan, *L'influence qui guérit.*

« - *Yoroshiku onegaishimas.* »

Ainsi sommes nous accueillis en ce début d'année universitaire 1998-1999 par Mieko M., professeur japonais de japonais, dans une salle rendue totalement japonaise par la décoration, les affiches, et les écrits proposés ça et là sur les murs : en guise d'introduction et de préparation au processus de formation, nous allons, pendant une semaine, participer comme apprenants à une expérience d'immersion dans une langue étrangère inconnue.

La deuxième semaine de cette phase initiale aura notamment pour objectif d'introduire à la didactique des langues grâce à une analyse de cette expérience d'immersion en langue inconnue.

Le document remis par Ana, la responsable pédagogique du DELC dont les cours traiteront de « la dimension psychoaffective des langues » mentionnait les questions concernées par cette analyse :

*corps et espace dans l'apprentissage d'une langue et d'une culture étrangère ;

*vécu émotionnel de l'apprenant adulte débutant ;

*interactions et expérience de travail de groupe ;

*fonctions de l'enseignant.

Durant cette semaine d'imprégnation, centrée sur l'apprenant et le groupe, nous ne « parlons » que japonais, nous lisons des textes en japonais, nous jouons avec les mots : des échanges, d'abord les plus simples possibles, puisque nous ne connaissons pas les autres « élèves », nous permettent de nous présenter avec des prénoms et des noms japonais.

3. Quand l'école dysfonctionne

Mieko a préparé des étiquettes, des saynètes, des dialogues, des jeux avec des ballons ou des images, ou simplement sur des sonorités.

Je me rends parfaitement compte que, bien qu'étant tous adultes, et en dépit du choix que nous avons fait d'être dans cette classe, nous avons quelques difficultés à nous adresser à certains plutôt qu'à d'autres, à nous exprimer tout simplement parfois. Certains semblent mal à l'aise, d'autres paraissent s'amuser, d'autres encore sont particulièrement concentrés. Et tout est filmé par Ana.

L'analyse faite par la suite de cette expérience d'immersion aura sur moi un impact considérable : jamais je n'avais réellement réalisé l'importance des représentations inconscientes dans les apprentissages, a fortiori dans le cas d'une langue étrangère.

Dans une classe, les apprenants, du fait de leur âge ou de leur culture, de leur histoire tout simplement, ont des résistances plus ou moins grandes, ou au contraire un grand désir, à communiquer dans la langue enseignée.

Comment donc enseigner à des élèves issus de différentes cultures, dans une langue différente de leur langue maternelle sans prendre en compte leurs représentations inconscientes, parfois extrêmement négatives et quant à la culture de l'enseignant et quant à celles de certains de leurs camarades de classe ?

Quand on se pose des questions de terrain, le mieux est d'aller à la source des réponses. J'y étais.

*** Une bonne idée pour s'en sortir :
La « spirale »**

Vous ne pourrez que répondre de manière plus efficace aux problèmes posés par les blocages de vos élèves, dans quelque matière que ce soit, si vous pensez que c'est peut-être vous qui manquez d'éléments pour rendre votre explication compréhensible par tel ou tel d'entre eux.

D'une façon générale, commencez par vous interroger sur l'échec de l'enfant ; par essayer d'appréhender ce qu'il a compris ; par identifier l'écart avec ce qu'il aurait dû, selon vous, comprendre ; par chercher dans votre pratique, les moyens de combler cet écart.

Un moyen excellent entre tous est l'information.

Investissez-vous systématiquement dans un mouvement à la fois spiralaire et ascendant, dont votre pratique, comme votre personne, se trouveront enrichies.

DEUXIÈME PARTIE

SIX MOIS DANS UNE CLASSE DE « PERF “»

Présentation

*La nature est comme la nature. Pourquoi lui chercher des comparaisons ?
Pour vous plaire, répondit le secrétaire. Je ne veux point qu'on me plaise,
répondit le voyageur, je veux qu'on m'instruise.*

Voltaire, *Micromégas*, *Histoire philosophique*.

La deuxième partie de ce livre retrace jour après jour un combat de six mois dans une classe de perfectionnement avec, pour unique objectif, faire entrer les élèves dans les apprentissages et faire en sorte qu'ils y restent... Logiquement, dans la continuité de ce que j'avais jusqu'à présent entrepris dans toutes « mes » classes, tant rive droite que rive gauche, j'ai poursuivi mes prises de notes, mes observations et mes analyses quotidiennes.

Mais dans ces précédents remplacements, je pouvais parfaitement imaginer enseigner : si je parvenais à installer une autorité chaleureuse, si j'étais reconnue comme enseignante, comme leur maîtresse, même pour peu de temps, je gagnais. Le savoir — faire pédagogique tenait une place extrêmement importante dans la gestion ou la prévention des débordements qui restaient ponctuels. Les différentes stratégies de réduction des écarts que je tentais systématiquement de mettre en

pratique donnaient parfois des résultats inespérés, parfois aucun résultat, mais en général, tous ces efforts finissaient par améliorer les choses.

Ici, au contraire, je dus me rendre rapidement à l'évidence, le jour même de ma prise de fonction dans cette classe : la situation était folle. Et si je voulais enseigner, il me fallait d'abord accepter de ne le faire que ponctuellement, en profitant d'une accalmie.

Le lecteur pourra se rendre compte que durant plus de deux mois, ce ne sont pas mes compétences d'enseignante qui m'ont servi à transformer ces boules de nerf et d'angoisse en un groupe à peu près cohérent d'élèves capables au moins de se supporter et, un peu, de travailler. Et ce ne furent pas seulement non plus mes compétences qui me permirent, finalement, d'enseigner (et encore, pas à plein temps!).

Ce furent celles qui n'avaient quelquefois rien à voir avec l'enseignement, que je possédais ou que je ne possédais pas au départ.

Ce furent même parfois celles des autres, amis, collègues, enseignants. En essayant systématiquement de comprendre comment utiliser ce que me disaient à leur manière ces enfants, donc en les regardant et en les écoutant quoi qu'ils fassent ou disent, je dus aller chercher des solutions en moi, ailleurs, chez les autres, dans les livres, à l'université, partout où elles pouvaient être, en ne perdant jamais de vue que j'étais là pour répondre à tous ces signes de telle sorte qu'ils puissent travailler et y prendre du plaisir. Je n'ai pu fonctionner de cette manière, un peu particulière il est vrai pour une enseignante, que grâce au soutien permanent de l'équipe pédagogique. Je reste persuadée que sans elle, ma classe n'aurait pas quitté l'état de folie dans lequel je la trouvai en ce matin de janvier.

Voici donc notre vie, pendant six mois. Six merveilleux mois durant lesquels, grâce à ces enfants en souffrance qui ne demandaient qu'à être aidés, j'ai compris que l'école ne doit pas se croire hors d'un monde dont il lui faut se nourrir pour remplir sa fonction.

1. Les choses s'organisent

*Le comportement d'un groupe n'est pas la somme des comportements
des individus qui le composent ; le groupe est une nouvelle entité
qui a ses propres comportements.*

Marie-France Hirigoyen, *Le harcèlement moral*.

Noël, Noël...

Paris Rive gauche, décembre 1998, quatre jours avant les vacances de Noël, dans une IEN²⁷.

L'inspectrice m'a convoquée ce matin là pour 12 h. C'est tout à fait ennuyeux, parce que j'avais justement prévu un déjeuner ce midi, qu'il m'est difficile de reporter. Mais c'est encore plus délicat de n'être pas disponible quand Madame l'inspectrice veut vous voir.

- J'ai une mission spéciale à vous confier. (Silence de l'élue)
- Il s'agit de remplacer le remplaçant de Madame M. dans la classe de perfectionnement de F.
- Je croyais qu'il devait y rester jusqu'à la fin de l'année?
- Il ne le souhaite plus. Il a rempli sa mission, je dois trouver quelqu'un pour lui succéder. Si vous refusez, il vous faudra écrire à Monsieur l'Inspecteur d'Académie une lettre expliquant les motifs de ce refus. Deux de vos collègues l'ont déjà fait.

Il me semblait pourtant que j'avais lu les textes, qui étaient très précis à ce sujet : les remplaçants doivent se rendre partout où ils sont nommés, «selon les besoins du service», et même en dehors de leur circonscription... Pourquoi continue-t-on de nous envoyer des textes qui ne sont jamais pris en considération par ceux-là même qui les concoctent et nous les envoient? Je sentais confusément que moi, en tant dernière roue du carrosse, puisque tous les autres remplaçants disponibles avaient refusé, je n'avais pas vraiment le choix. Par ailleurs, je peux bien l'avouer, l'idée de cette classe abandonnée, rejetée de tous, qui avait fait déclarer forfait à deux enseignants chevronnés, dont l'un en voie de spécialisation, m'attirait comme un aimant.

27. IEN : Inspection de l'Éducation nationale.

Pendant que l'Inspectrice parlait, je gambergeais : peut-être serait-ce enfin l'occasion d'essayer de mettre au point pour ces classes violentes, survoltées, a-scolaires, une méthode d'approche et d'enseignement différente des méthodes « traditionnelles » qui, apparemment ont ici montré leur inutilité.

– Vous avez été psychothérapeute, vous saurez les écouter...

Alors là, je ris doucement sous cape : depuis quatorze ans que j'avais quitté le métier de « psy » pour celui d'enseignante, c'était la première fois qu'on envisageait positivement ma formation première. En général, on pensait que si j'avais été soignante je n'allais pas pouvoir « rester à ma place d'enseignante ». Ce passé qui, normalement, aurait dû être considéré comme un « plus » par des personnes dont c'est le métier de veiller à ce que l'enseignement prodigué aux jeunes enfants le soit dans les meilleures conditions, notamment psychologiques, m'a constamment été reproché. Je devais être consciente qu'enseigner impliquait de savoir garder ses distances, en quelque sorte d'oublier mes compétences de psychologue clinicienne. Je ne saurais jamais « bien enseigner » à une classe si je n'étais pas capable, après avoir identifié les difficultés de tel ou tel élève, de faire comme si de rien n'était. Évidemment, non seulement je n'avais pas fait « comme si de rien n'était », mais j'ai tout fait, à chaque fois que j'ai rencontré une souffrance, un mal-être, chez un élève comme chez n'importe quel individu, pour essayer de l'aider à trouver une solution. Mais ce n'est pas ici le lieu pour questionner la peur instinctive que suscitent toujours les particularités, même s'il n'est pas inutile, à l'occasion, de faire ressortir l'étroitesse d'esprit que de telles réactions présupposent.

– Il s'agit d'une classe composée de treize élèves âgés de huit ans et demi à douze ans et demi, des garçons et des filles très perturbés. Si vous acceptez (encore !) je me propose de vous aider : je vous en enlève trois. J'en déscolarise un, totalement incontrôlable, qui menace de se tuer à tous moments en se jetant du haut de l'escalier du deuxième étage, qui crie sans cesse et court partout dans la classe, obligeant l'enseignant, qui a peur, à ne s'occuper que de lui. La deuxième, une jeune fille déjà grande, est en permanence dans la violence tant physique

que verbale, et doit être orientée différemment. Enfin, on va s'arranger pour que le troisième, qui aura bientôt treize ans, soit orienté en SEGPA (Section d'éducation générale et professionnelle adaptée) à son entrée en sixième. Je sais qu'il y a une place dans un établissement proche. Par ailleurs, tous les membres du réseau²⁸ auront pour priorité de vous aider chaque fois que vous le souhaiterez, je m'en porte garante.

– Mais, Madame l'Inspectrice, vous me mettez en situation très difficile. Car en acceptant cette classe, je risque d'atteindre, selon le principe de Peter, mon niveau d'incompétence. N'oubliez pas que je ne suis pas spécialisée. Si Madame M. qui est, elle, en voie de spécialisation n'est pas parvenue à contenir ces élèves et à dispenser un enseignement adapté à chacun d'entre eux, puisque, dans cette classe, cinq ou six niveaux différents cohabitent ne serait-ce qu'en français et en mathématiques, comment vais-je faire, moi, pour leur enseigner quoi que ce soit?

– Oh! Mais nous n'en sommes pas là! Cette classe est comme un zoo. J'y suis allée inspecter Monsieur L. Je ne vous demande pas de leur enseigner quoi que ce soit. Je vous demande de les « gérer ».

Fugace, une question me traverse l'esprit : pourquoi se faire inspecter si l'on rencontre de telles difficultés dans une classe²⁹?

Je suis très mal à l'aise : c'est d'enfants, d'enfants en souffrance dont on me parle. Ma décision est prise : quelqu'un va essayer de leur redonner une dignité et un statut d'enfants, et ce quelqu'un sera moi.

28. La SEGPA est la filière proposée aux élèves dont le conseil de cycle a estimé qu'ils ne pourraient pas suivre une 6ème « normale » en raison de leur niveau ou de leurs difficultés à travailler en grand groupe. Un enseignement centré sur une pratique professionnelle telle que celle du bois, par exemple, y est dispensé à une classe de faible effectif. On y retrouve notamment un grand nombre d'élèves issus des classes de perfectionnement.

29. Tous les enseignants devant être « notés », ils sont, dans ce but, habituellement inspectés plusieurs fois durant leur carrière, et préférentiellement (ils ont le droit de refuser si le moment ne leur semble pas favorable) lorsqu'ils sont plutôt satisfaits de leur classe et de l'enseignement qu'ils y dispensent. Dans ce cas, le contrôle peut leur être bénéfique. Cette inspection, effectuée par l'IEN de la circonscription, fait l'objet d'un rapport et peut donner lieu à un réajustement de la note en question.

Je remercie madame l'inspectrice de sa confiance et au passage, je l'informe de ma volonté d'essayer, malgré tout, d'exercer mon métier d'institutrice et de les faire passer du stade d'« animal » à celui d'élève apprenant. J'ajoute que j'espère rester à mon poste jusqu'à la fin de l'année.

Je passe des vacances de Noël certes reposantes, mais un peu gâchées par la perspective, à la rentrée, de succéder à deux enseignants partis sans donner la moindre explication à leurs élèves.

Enseigner c'est possible!

Une matinée bien remplie

*C'est tellement clair : pour vivre dans le présent,
il faut d'abord racheter le passé, en finir avec lui, et l'on ne peut le racheter
qu'au prix de la souffrance, au prix d'un labeur inouï et sans relâche.*

Trofimov, Anton Tchekov, *La Cerisaie*

Ma classe de perfectionnement, 4 janvier 1999.

Ils sont tous là. Treize en tout. Cinq filles et huit garçons, qui ne voient pas, et pour cause, leur maître dans la cour de récréation et me regardent, de moins en moins en coin, de plus en plus franchement. Ils ne semblent pas réellement se parler non plus. De temps en temps, l'un d'entre eux hurle. Certains se battent. Deux ricanent.

L'un d'eux, le plus petit en taille, se sauve à l'autre extrémité de la cour lorsque retentit la sonnerie annonciatrice de la montée en classe. Vous avez dit montée? Ce n'est pas une métaphore : il y a deux longs étages à grimper avant de parvenir à notre classe. Grimper non plus, n'est pas une métaphore : celui que j'ai eu toutes les peines du monde à convaincre de se joindre à nous s'obstine à se hisser en s'agrippant aux barreaux de la rampe, à l'extérieur de l'escalier, la pointe des pieds vaguement posée sur l'extrémité des marches, le corps quasiment dans le vide, sans cesser de pousser des cris aigus. Je l'aide à adopter une méthode moins dangereuse, pendant qu'un autre, grand et lourd, se laisse tomber de tout son long, et surtout de tout son poids, sur les marches.

Pendant ce temps, une très grande jeune fille pleure en silence, sous les quolibets de deux de ses camarades. Enfin, nous arrivons tant bien que mal au deuxième étage. Celui qui semble le plus âgé et que les autres apparemment, craignent, parle, (mais moi, je l'entends crier) à

un garçon sur le dos duquel, tel un mouton paresseux, s'agrippe avec force et détermination un enfant auquel il explique que je suis certainement la remplaçante.

J'ouvre la porte. Ils se précipitent tous ensemble dans une pièce claire et de belles dimensions, et commencent à se disputer haineusement au sujet des places auxquelles ils sont censés s'asseoir.

Apparemment, à part trois enfants très silencieux et calmes, voire trop calmes, qui semblent subir avec résignation la violence ambiante, aucun des autres ne peut supporter quoi que ce soit, ni qui que ce soit. Ils s'insultent, se battent, jettent le cartable du voisin indésirable à travers la pièce et finalement, se trouvent tous assis en même temps.

Profitant d'une baisse du niveau sonore, je prends la parole pour me présenter, les saluer. Mes paroles déclenchent à nouveau la violence, mais cette fois, elle est unanime, à l'exception de ces trois enfants qui continuent de se taire de manière alarmante, comme s'ils étaient absents, alors que les dix autres crient.

- Tu vas faire comme les autres, tu vas partir!
- Personne nous aime!
- On n'est pas une vraie classe!
- On est une classe de fous!
- Et Maria, elle n'est jamais venue nous dire au revoir!
- Et Didier, pourquoi il est parti? Il nous aimait pas?

J'écoute ces plaintes, cette souffrance. C'est l'expression insoutenable d'un sentiment de rejet, de non-amour total. Quand ils ont fini de crier, je réponds à toutes leurs questions. Tout d'abord, je leur annonce que je vais forcément rester avec eux jusqu'à la fin de l'année, parce que je les ai choisis.

Moment de stupeur, instant — délicieux — de silence. Puis les réactions fusent dans le désordre :

- C'est pas vrai.
- Personne peut nous choisir.
- Pourquoi?
- Tu dis ça, mais tu vas partir.

Je reprends la parole pour leur expliquer les raisons de mon choix : je sais qu'ils sont un petit nombre d'élèves très différents en tous points les uns des autres — âge, culture, problèmes personnels — et qu'ils ont des difficultés à trouver, dans la classe, une ambiance propice au travail. Je leur dis également que j'ai justement beaucoup enseigné à des enfants très, très différents les uns des autres, que c'est exactement mon travail, ce que j'aime faire et ce que je sais faire, et ce pour quoi je suis payée.

Profitant de nouveau du calme relatif qui règne encore dans la classe après mes paroles, j'enchaîne immédiatement sur ce que nous allons faire maintenant, c'est-à-dire l'appel. Ainsi que j'ai déjà eu l'occasion de l'expliquer, l'appel est particulièrement important pour moi, car il me permet de mettre en place les premiers jalons d'une relation entre chacun d'eux et moi, les premiers piliers des passerelles indispensables, et préalables, à toute activité pédagogique.

Mais ce matin-là, je n'obtiens que des réponses monosyllabiques, jetées ou murmurées les yeux baissés, le « Présent » des plus faibles déchaînant les quolibets de tous les autres. De nouveau, ce fut la guerre entre eux : ils se détestaient vraiment tous. À aucun moment, durant cette première matinée, je n'ai vu ni senti la moindre marque de gentillesse, de sympathie, d'affection, ou même, simplement d'acceptation de l'autre. Ils ne se sentaient aimés par personne, ils ne s'aimaient pas eux-mêmes, ils vivaient en permanence dans l'exclusion et le rejet.

Ils étaient d'origines diverses : marocaine, tunisienne, portugaise, malienne, camerounaise, algérienne, pakistanaise, comorienne, guadeloupéenne. Le plus jeune avait huit ans, et la plus âgée douze ans et demi. Certains étaient nés en France, d'autres, après des parcours dont j'ignorais tout des méandres, n'étaient arrivés que récemment dans cette classe. Trois d'entre eux ne disaient pas un mot, d'autres passaient leur temps à hurler, un ne s'exprimait quasiment que dans sa langue maternelle... Comment, pratiquement, avec de telles différences, organiser le travail ? Le manque de formation se faisait déjà sentir.

Mais il y avait urgence à se mettre à la tâche.

Lançons-nous.

– Prenez votre cahier de classe.

Cette petite phrase déchaîna une fois encore les passions : trois élèves voulaient à tout prix distribuer les treize cahiers empilés sur un meuble au fond de la classe. Ils en étaient déjà venus aux mains.

– Stop !

Je n'avais pas élevé la voix depuis mon arrivée. La force de ce « stop ! » les arrêta net.

– Asseyez-vous ! Tant que cette classe ne se comportera pas comme une classe, je distribuerai tout le matériel moi-même.

– C'est quoi, une vraie classe ? Nous, on est une classe de fous, c'est pour ça.

– C'est pour ça que quoi ?

Non sans les avoir avertis avec un grand sourire que toutes les maîtresses, c'est bien connu, ont des yeux derrière la tête, j'osais leur tourner le dos, écrire d'abord la date en haut du tableau, ainsi la question suivante : « La classe, qu'est-ce que c'est ? »

Les réactions furent immédiates :

– On écrit la date ?

– On écrit comme toi ?

– C'est du quoi ? C'est du français ?

L'un d'eux, prénommé Yvon, insistait, en s'énervant de plus en plus, comme si je ne comprenais rien :

– Il faut écrire si c'est de la conjugaison, ou de la grammaire, ou quoi !

– C'est de l'expression écrite. Vous écrivez comme moi. Expression écrite. Et vous soulignez. Comme moi. Vous allez me dire tout ce qui vous passe par la tête quand vous vous demandez ce que c'est qu'une classe. J'écrirai toutes vos réponses au tableau, et ensuite, chacun les recopiera en écrivant le mieux possible sur son cahier. Nous n'écrirons que ce que vous, vous aurez trouvé. Tout sera bon, parce que ce seront vos pensées.»

Moment de grâce. Ils cherchent, et donnent les réponses que voici :

- travailler toujours
- Avoir des affaires solaires
- Expulser
- A rien
- Punition : 300 lignes
- Changer de maître tous les mois
- Faire des sorties
- Décorer la classe
- C'est bien
- Apprendre tout
- C'est pas comme les autres
- Je ne sais pas.

À ce moment, la sonnerie retentit. C'était l'heure de la récréation.

Il allait falloir descendre. Nouveau dilemme : les plus «jeunes» devaient se rendre dans la cour des «petits» (CP et CE1 plus «les CLIN», qui, eux sont de tous âges, mais ont aussi quelques difficultés d'intégration), les plus âgés dans la cour des «grands», (CE2, CM1 et CM2), à laquelle on accède, après avoir descendu ces deux escaliers interminables, par un long couloir. Ce dernier oblige à passer devant la cuisine, puis devant l'entrée de l'école maternelle mitoyenne décorée d'affiches et de dessins punaisés avec amour par les institutrices.

Cet itinéraire, que nous devons parcourir quatre fois par jour, à raison de deux allers et deux retours, sera le calvaire de tout mon remplacement. Il ne se déroulera normalement qu'une seule fois, c'est-à-dire sans courir, sans se battre, crier ou déchirer les affiches, vers le mois de mai, parce qu'ils avaient décidé ensemble de rester rangés deux par deux et de se comporter calmement. Mais à ce moment-là, j'ignorais encore tout des pièges de ce parcours du combattant, et je ne savais comment faire. J'appris que cette division entre «petits» et «grands» avait été instaurée au mois de décembre précédent du fait d'altercations permanentes entre élèves. Je n'osais rien changer tout de suite, même si je ressentais cette division comme une souffrance de plus pour ces enfants.

Pour l'instant, j'étais occupée à essayer de convaincre Heike, un garçon plutôt jeune, mais grand et surtout très lourd pour son âge, de ne pas rester allongé devant la porte à l'endroit où il s'était laissé tomber lorsque nous étions sortis de la classe. Évidemment, une bonne partie des autres s'était sauvée en courant, et descendait l'escalier de façons plus ou moins orthodoxes, et en tout cas toutes plus dangereuses les unes que les autres, que je préférerais ne pas imaginer. J'en profitais pour questionner les quatre ou cinq enfants restés avec moi sur les raisons de l'éclatement de la classe en deux groupes lors des récréations.

– C'est parce qu'on se bat tout le temps. On gêne les autres élèves des autres classes. On est trop dangereux.

Tout en descendant ce maudit escalier au même rythme que Heike dont l'obstination à se laisser tomber à chaque marche n'avait d'égale que celle dont je faisais preuve pour l'en empêcher, je réfléchissais : pour ces enfants en extrême souffrance, savoir qu'ils sont considérés comme dangereux par les autres enseignants de l'école veut dire que ces derniers, d'une certaine manière, ont peur d'eux, ce qui est générateur d'une angoisse insupportable pour mes élèves. Personne, dans l'école, ne veut de leur confiance, ne peut la recevoir. Personne ne peut juguler cette violence qui prend des proportions ingérables par la multiplicité de ses expressions.

J'appris, durant la récréation, que les enseignants avaient tout essayé pour soulager les deux instituteurs qui s'étaient succédé auprès de ma classe au premier trimestre, notamment en intégrant systématiquement certains enfants dans leur propre classe à chaque fois que cela avait été possible. Ils avaient le sentiment d'avoir tout tenté. Mais les débordements devenaient malgré tout de plus en plus nombreux, de plus en plus imprévisibles et violents, et ils avaient peur que l'un d'entre eux ne se tue ou ne soit responsable de la mort d'un autre enfant.

En tenant fermement la main de Jimmy — qui s'obstinait à vouloir (si c'était une habitude, j'allais avoir du mal à m'y faire) grimper l'escalier par l'extérieur de la rambarde en faisant mine de vouloir sauter — je décidai qu'il était urgent de mettre un terme ce climat de peur

générale, et d'en finir avec le système de séparation et de clivage qui avait été instauré.

Dès l'entrée en classe, l'occasion me fut donnée de mettre cette décision au programme du jour.

Alors que certains élèves se précipitaient dans le coin lecture, et s'emparaient avec frénésie d'un livre qui me semblait pour eux aussi précieux qu'une bible, (vérification faite, il s'agissait d'un livre sur le fonctionnement du corps humain), les autres, à ma demande, acceptèrent de prendre leur fichier de mathématiques : si moi, je ne parvenais pas à savoir où ils en étaient, il y avait peut-être une chance qu'eux reconnaissent la page à laquelle ils s'étaient arrêtés la dernière fois! Bien sûr, je privilégiai ce groupe d'élèves, allant de l'un à l'autre, mais surveillant du coin de l'œil ce qui se passait au fond la classe.

Et il s'en passait, des choses, au fond de la classe... Ricanements, chuchotements inquiétants, qui semblaient de loin extrêmement triviaux. Sentant monter l'excitation et craignant quelque débordement, je décidai d'interrompre ce conciliabule... Au moment où j'intervins, Jimmy — l'enfant qui passait son temps à enjamber la rambarde — était en train de jouer frénétiquement avec sa braguette.

— Je veux aller aux toilettes.

— Mais pourquoi n'as-tu pas profité de la récréation ?

À question idiote, réponse idiote :

— J'avais pas envie.

— Tu ne peux pas attendre un peu ? Il est 11 heures. Non, il ne pouvait pas. Il allait « faire dans sa culotte ».

Tout le monde criait en même temps :

— Le maître a dit qu'il faut que quelqu'un aille avec lui parce que c'est dangereux. Il peut pas aller seul dans les escaliers. Moi, moi je l'accompagne !

Tandis qu'ils se battaient, Jimmy se dirigeait rapidement vers la porte. Mais j'y parvins avant lui, et posai la main sur la poignée. Comment allais-je, en même temps, l'accompagner et rester dans la classe pour mettre fin au pugilat qui se généralisait ?

Je criai :

– Tant que je serai votre enseignante, personne ne sortira de cette salle sans mon autorisation.

Et plus calmement j'ajoutai :

– Je suis responsable de vous, vous êtes ma classe. Si l'un de vous doit aller aux toilettes, ce qui doit se produire le moins souvent possible, je lui fais confiance : il s'y rend et revient le plus rapidement possible.

Jimmy, tu peux sortir. Ne traîne pas.

Sur ce, je fonçai séparer Nara et Houlia, les traînai fermement jusqu'à leur place et répétais l'opération avec chacun des belligérants. Quand tout le monde fut assis, j'expliquai calmement que j'avais dû, à deux reprises depuis le début de la matinée, élever la voix, mais qu'il n'était pas question que cela se reproduise : je ne voulais pas crier, car si je criais, je ne pourrai plus parler, et donc plus travailler, ce qui serait très gênant pour eux : que feraient-ils en classe, avec une enseignante muette ?

Ils étaient de toute évidence un peu étonnés par mes propos et le rire qui en ponctua la fin ; ils ne bougeaient plus, et attendaient la suite. La suite ? Je réfléchissais à toute allure : ils attendaient quelque chose de moi. À cet instant précis, qui n'allait peut-être durer que quelques secondes, ils me vivaient comme leur institutrice. Jimmy n'était toujours pas revenu, mais pour le moment, personne n'en parlait. Idée...

– Je vais vous lire une lettre envoyée par une enfant marocaine, Malika, à une classe de Paris. Elle raconte ce qu'elle mange pour son petit déjeuner. Vous allez bien écouter. Je vais la lire deux fois puis je poserai des questions pour savoir si vous avez bien écouté, bien retenu et surtout bien compris.

Je commençai en notant que l'ambiance était devenue « attentive ».

– « Bonjour, je m'appelle Malika. Je vis dans un petit village de montagne, dans le Haut Atlas, au Maroc. Tous les matins, maman fait le pain. Le soir, maman et ma tante préparent la harira pour le petit-déjeuner du matin. On mange des dattes ou des gâteaux au miel. J'aimerais bien que vous veniez partager un petit déjeuner dans mon village. Alors à bientôt peut-être... In ch'allah ! »

Ils avaient écouté le texte dans son intégralité sans m'interrompre. La première surprise passée, les commentaires et les questions se mirent à fuser :

- T'as dit des mots en arabe!
- Je connais la harira : chez moi, au Maroc, on fait pareil.
- C'est une vraie lettre?
- Comment tu l'as eue?

Je répondis rapidement à toutes les questions : oui, c'était une vraie lettre envoyée à des élèves avec lesquels j'avais passé quelques jours durant un remplacement, à la Goutte d'Or. Oui, j'ai lu les mots en arabe, puisque je lisais une lettre, alors j'ai lu tout ce qui était dans la lettre, surtout les formules de politesse et de salutation, si importantes partout dans le monde, mais d'avantage peut-être dans certaines cultures.

Ensuite, comme prévu, je posai des questions concernant ce qu'ils venaient d'entendre à deux reprises. Ils s'en souvenaient parfaitement et répondirent, un peu tous ensemble, mais correctement. Puis, ce petit-déjeuner étant proche de ce que certains d'entre eux connaissaient, ils parlèrent de leurs propres expériences. Pour la première fois depuis le début de la matinée, j'avais le sentiment d'avoir devant moi des enfants qui se parlaient.

Des passerelles. Lancer des passerelles. C'était le seul moyen d'établir, dans un premier temps, un début de climat relationnel propice à leur, à notre cohabitation.

Nous venions de poser les prémices de la première passerelle : parler de ce qui était vécu par eux comme tabou dans cette école, à savoir leurs origines, leur langue, leur pays, leurs parents. Ils avaient vu que je n'avais pas peur d'en parler, d'échanger avec eux mes propres impressions, puisque je connaissais également, grâce à des rencontres ici ou ailleurs, d'autres cultures : ce type d'échange était pour moi normal, dépourvu de tension. Je me rendis compte qu'ils devaient se sentir d'autant plus exclus par rapport aux autres élèves de cette école qu'ils étaient réunis, tel un cocktail ghettoïsé au sein d'une même classe, les autres ne comptant qu'un nombre infime d'enfants originaires d'Afrique. Je perçus soudain la différence par rapport à ce qui se passait à la Goutte d'Or, où ils étaient tous « pareils », dans la même galère sociale, culturelle,

où ils partageaient les mêmes luttes, où leurs différences les rendaient forts du fait de leur nombre. C'était loin d'être le cas ici.

C'est le moment que choisit Jimmy, auquel plus personne — sauf moi — ne semblait plus penser, pour entrer bruyamment dans la classe en arborant un sourire victorieux.

— Jimmy, j'avais dit « vite ». Tu as mis quinze minutes. C'est beaucoup trop. Tant pis pour toi : les autres ont travaillé, pendant que tu t'amusais.

Il était onze heures vingt. Je savais que je devais passer l'après-midi à l'Inspection pour cette fameuse CCPE. Il fallait que je les en informe, quelle que puisse être leur réaction, car ils devaient cesser d'être en permanence dans le non — dit. La structuration de cette classe ne pouvait pas faire l'économie de la plus totale transparence, sans aucune exception, quel qu'en soit le prix à payer. J'obtins comme prévu une nouvelle vague de violence verbale où dominait l'idée qu'ils allaient devoir aller dans d'autres classes et que de toute façon, je n'allais pas revenir. Je leur promis que je serai là le lendemain matin, et tous les autres matins, sauf cas de force majeure dont ils seraient à chaque fois avertis dès que possible. J'essayai de leur montrer l'importance de cette réunion pour eux, puisque le cas de chacun d'entre eux allait être évoqué, afin de comprendre ce qui n'allait pas.

Après avoir accompagné les enfants, qui dans la cour, pour les demi-pensionnaires, qui à la porte, pour les externes, je remontai pour la énième fois dans la classe. Je pris une feuille de papier, la première d'un cahier-journal qui en compterait plusieurs centaines, et je jetai quelques notes en vert :

« Objectif : faire baisser le niveau de violence dans la classe afin de mettre les élèves dans une disposition propice à recevoir un enseignement.

Moyen : par un travail systématique sur leurs représentations inconscientes, par des réponses précises, claires, sans ambiguïté à toutes leurs questions, sur n'importe quel sujet, rassurer, recadrer, structurer.

Tout au long de la journée, quand ils évoquent, de quelque manière que ce soit, un conflit passé ou présent, en parler. Vider les abcès aussitôt que possible. Et travailler dès qu'une baisse des tensions autorise un minimum de concentration.»

Bien sûr, il était encore trop tôt pour prendre le recul nécessaire à une analyse objective de la situation. Mais je savais qu'il fallait interrompre cette spirale infernale, rompre le silence angoissant dans lequel ils s'enlisaient, leur donner des repères, un début d'existence comme élèves. Je ressentais comme LA priorité le fait de leur donner la parole, de les écouter et de leur répondre à l'endroit où ils souffraient.

Car c'était là le point crucial pour moi, le point à ne jamais oublier, même lorsque je serais à bout : ils sont en souffrance, en grande souffrance. S'ils pouvaient faire autrement, travailler normalement, éviter de se battre, avoir des relations chaleureuses avec les autres, et ne pas se sentir dans l'exclusion, vraisemblablement, ils le feraient.

Entre leur monde et celui que je représentais pour eux, il y avait un précipice. Mon rôle d'enseignante me semblait devoir commencer par la mise en place patiente, besogneuse, d'un nombre de passerelles suffisant pour qu'ils puissent traverser, et entrer dans les apprentissages. Alors seulement je pourrais vraiment être opérationnelle pédagogiquement.

Pour y parvenir, je décidai de noter systématiquement, d'une part, le déroulement de la journée, et d'autre part, leurs réactions.

D'un côté mes objectifs pédagogiques, de l'autre mes réflexions. Une sorte de cahier journal qui aurait pu s'intituler : Les minutes d'une journée de classe. Le plus simple me parut d'adopter une couleur par rubrique. Ainsi, d'un simple coup d'œil en feuilletant ce cahier, je pourrais évaluer le chemin parcouru, les progrès effectués ou bien au contraire les échecs, les difficultés, bref, avoir une vision de l'évolution de la classe dans son ensemble mais aussi de chaque individu en fonction des autres et en fonction du programme. Mais au fait, qui étaient-ils, ces individus qui composaient MA classe ?

Qui sont-ils ?

*Il ne trichait pas, ne dissimulait pas sa souffrance (...)
Chaque semaine, on sentait qu'il enrichissait l'école de sa présence,
que ses propres progrès nous faisaient tous avancer.*

Fabienne d'Ortoli et Michel Amram,
La Neuville : l'école avec Françoise Dolto.

Lundi 4 janvier, 13 h 45, CCPE³⁰.

Cette réunion, qui dura plusieurs heures, avait pour but, je le rappelle, de trouver la meilleure orientation possible pour ceux des élèves qui n'avaient pas à être dans cette classe de perfectionnement et/ou pouvaient aller ailleurs. À cette occasion, j'appris avec un étonnement qui cédera progressivement le pas à l'horreur que mes treize élèves avaient tous sans exception eu un parcours terrible.

Comment avait-on pu, sous prétexte de leur permettre d'acquérir dans « les meilleures conditions » un niveau scolaire et un comportement relationnel compatible avec la poursuite de leurs études, réunir dans une même classe autant d'enfants en grande souffrance ?

La question ne peut recevoir aucune réponse en accord avec quelque principe humanitaire que ce soit : les droits de l'enfant sont bafoués, les

30. Jusqu'en 2006, la CDES (La Commission Départementale de l'Éducation Spéciale), composée de la CCPE (Commission de Circonscription de l'enseignement Préélémentaire et Élémentaire) et la CCSD (Commission de Circonscription du Second Degré) avait pour mission d'appliquer les dispositions de la loi de 75 en faveur des personnes handicapées ; à savoir prendre les décisions relatives à l'orientation des enfants et adolescents handicapés. Les commissions étaient compétentes à l'égard de tous les enfants et adolescents handicapés physiques, sensoriels ou mentaux de 0 à 20 ans. Depuis le 01 janvier 2006, la CDAPH, Commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées a remplacé la CDES.

droits des enseignants le sont également. Si, administrativement, une classe de perfectionnement peut recevoir quinze élèves, dans ce cas de figure, il aurait certainement mieux valu conserver les deux niveaux qui existaient jusqu'à l'année précédente : un « petit perf' » et un « grand perf' ». La politique (de restriction budgétaire?) qui a prévalu à cette compression est à l'origine de ce cocktail explosif.

L'ordre de passation des treize dossiers est établi : on étudiera d'abord « le cas des pires », puis les autres, par ordre décroissant de difficultés. Entendez par-là de difficultés posées aux adultes par le comportement des plus violents, ce qui semble logique : un enseignant enseigne lorsqu'il peut, physiquement, pourrait-on dire, le faire. Si certains élèves se battent, crient ou courent dans la classe, c'est impossible. Il est donc nécessaire de commencer par la prise en compte, l'étude des symptômes qu'ils donnent à voir et à entendre. Les autres, ceux qui subissent toujours et partout, ceux dont les symptômes sont l'inhibition et le silence angoissé ne gênent pas le déroulement de la classe. Parfois donc, leur souffrance reste inaperçue fort longtemps.

Mais aujourd'hui, on étudiera tous les dossiers. Certains parents sont conviés, d'autres pas. Certains viendront, d'autres pas. La subjectivité du choix, là encore, me laisse pantoise. Mais je ne dis rien. Je me tairai durant toute la réunion, laissant parler ceux qui ont déjà décidé du sort de ces enfants il y a quelques mois, ainsi que l'instituteur que je remplace.

Parmi ces enfants, au moins trois ont été témoins de violences effroyables entre leurs parents, dont une tentative de meurtre. Une des filles a découvert un de ses frères pendu ; deux de ses quatre autres frères et sœurs étaient déjà décédés. Une autre a été retirée à ses parents pour cause de violences et mauvais traitements. Elle vient d'arriver en France. Elle a été recueillie par un couple assez âgé dont le fils d'une vingtaine d'années, un grand handicapé, vit avec eux. Elle ne parle pas. Un est énurétique, même de jour. Une fille est atteinte d'une maladie grave nécessitant des soins réguliers dans un hôpital de jour. Elle bénéficie d'un contrat d'intégration, et vient à l'école deux jours par semaine « afin qu'elle puisse garder le contact avec les autres ».

Elle est en grande dépression. Un autre encore s'est baladé de squats en relogements, et de la rue à des familles d'accueil, jusqu'à cette année où les choses semblent se stabiliser. Trois sont arrivés d'un pays étranger l'année dernière. Un garçon vit chez sa grand-mère : sa mère est restée en Afrique avec ses autres frères et sœurs. La mère d'une des filles l'a « laissée » à son ex-mari et à sa nouvelle famille, repartant avec le frère jumeau de la fillette dans quelque île lointaine...

Tous présentent des troubles du comportement et/ou de la personnalité nécessitant une prise en charge psychologique ou psychiatrique, effective ou non. Certains ont besoin, de surcroît, d'aides et de rééducations diverses : psychomotricité, aide logico-mathématique ou encore orthophonie. Neuf présentent des troubles du comportement s'exprimant de manière violente ou très violente, trois de manière quasi permanente, six ponctuellement.

Je crois comprendre que madame l'Inspectrice ne veut plus entendre parler de cette classe qui lui déjà pris beaucoup de son temps. Elle a « mis sur le poste » la seule remplaçante disponible qui l'ait accepté dont elle pense, eu égard à son passé de psychologue clinicienne, quelle « saura les écouter » ; mais elle sait, elle, que dans ce cocktail, certains sont dangereux, pour eux et pour les autres. Elle ne veut pas qu'il y ait mort d'enfant. C'est clair. Sans mot dire, je donne entièrement raison à madame l'Inspectrice.

Elle écoute, comme moi, les uns et les autres, elle a vu les élèves à l'œuvre dans leur classe, avec le maître démissionnaire qui est en train de parler d'eux. Elle propose la déscolarisation de deux d'entre eux, qui doivent être orientés vers des établissements correspondant à leurs troubles, qu'il est par ailleurs urgent d'identifier. Un troisième, qui en a l'âge, ira en sixième SEGPA, où justement une place vient de se libérer. Son dossier passera en priorité à la prochaine CCSD (commission de circonscription du second degré).

Fin de la réunion. Madame l'inspectrice a certainement raison : c'est la seule manière envisageable à court terme d'éviter la catastrophe et d'avoir quelque chance de remettre cette classe au travail.

Chaque famille ayant reçu une note administrative les informant de la décision de la CCPE, la mère de Jimmy vient le chercher le 12 janvier, comme prévu. J'explique aux autres élèves perturbés que Jimmy va aller dans une école où il sera en même temps soigné, car il a trop de problèmes pour rester avec nous. Quant à Nara (la deuxième enfant à déscolariser), elle nous apprend le jour même son prochain déménagement. Tous renchérissent au sujet de Jimmy.

- Il est fou.
- Il ne veut jamais travailler.
- Il crie tout le temps.
- Il fait n'importe quoi. C'est bien pour lui.
- On va être au calme.

Les adieux s'effectuent dignement, parce qu'ils se rendent tous compte que quelque chose de grave est en train de se passer, qu'une limite a été dépassée. Et quand la limite est dépassée, l'institution scolaire doit passer la main.

*** Des idées pour s'en sortir :
La prévention des débordements**

L'idée générale étant d'enseigner quelle que soit la classe et son état, l'enseignant doit mettre ou garder les élèves en situation de recevoir un enseignement. Pour ce faire, il vous faut désamorcer les débordements en distinguant très clairement ce que vous savez, ce sur quoi vous pouvez vous appuyer pour mener à bien votre projet d'enseignement, et ce que vous ne savez pas et dont vous ne pouvez ni imaginer ni contrôler les effets sur le groupe classe.

Ce que vous savez

Au départ, vous pouvez connaître l'écart entre ce que vous aviez dans la tête et la réalité.

Très rapidement :

- Vous connaissez les écarts de niveau entre les élèves, et s'ils sont importants ;
- Vous connaissez les personnalités extrêmes : les leaders et les effacés, les bagarreurs et les calmes, les têtes de turcs isolées et les bandes organisées ;
- Vous savez si la majorité des élèves adhère à votre personne ou non ;
- Vous connaissez les tensions qui existent dans la classe, et s'il risque ou non, d'y avoir émergence, sous forme de débordements plus ou moins dangereux pour les autres ou pour les objets (en tous cas préjudiciables à la bonne marche de la classe), de pulsions agressives. N'oubliez pas qu'avant tout, vous connaissez votre métier : enseigner. C'est votre meilleur atout.

Ce que vous ne savez pas

– Quelles sont les origines des pulsions (individuelles, extra scolaires, familiales, sociales, culturelles, psychologiques, de groupe...).

Il n'est pas forcément nécessaire que vous sachiez tout des difficultés personnelles de vos élèves, bien au contraire. Il est même souhaitable que vous en sachiez le moins possible. Refusez, si l'un d'eux veut vous en parler durant la classe, de l'écouter. Proposez-lui de venir après la classe ou de rencontrer le psychologue scolaire : vous ne dites pas qu'il n'y a pas de problèmes ; vous savez juste qu'on ne peut les régler en classe. Vous proposez une vraie écoute quand il faut, où il faut. Cette attitude ferme mais chaleureuse sécurisera tout le monde et empêchera les éventuels débordements, qui surviennent toujours quand on mélange tout. En classe, on travaille.

– Quand celles-ci s'exprimeront.

– Quel en sera le déclencheur.

Ce que vous pouvez faire

En vous appuyant sur ce que vous savez, et savez faire, instaurez avec les élèves un exercice visant à faciliter régulièrement l'expression de ces tensions. Par exemple, dans le cas où une vacarme incessant interdit toute mise au travail réelle, l'enseignant demandera aux élèves — en leur expliquant que le matériel obtenu leur sera redonné dans sa totalité pour être élucidé au cours d'une deuxième séance, dont on fixera la date et la durée — d'écrire tous les bruits qu'ils connaissent.

Il relèvera les feuilles, anonymes. Lors de la deuxième séance, par exemple une semaine après, ou moins selon l'urgence, l'enseignant donnera la liste intégrale de tous les bruits trouvés, sans exception.

Il leur faudra entourer tous ceux qui les dérangent.

La séance suivante sera consacrée au classement des bruits entourés par au moins un tiers des enfants.

Ce classement doit faire ressortir que la plupart des bruits qui les dérangent ne sont pas, loin s'en faut, propres à la vie de classe.

Mais sur ces derniers, ils peuvent agir pour les réduire et les dominer. Ils les connaissent. Les stratégies à mettre en œuvre seront celles qu'ils identifieront.

Totalement maîtrisé par l'enseignant, connu des élèves qui se l'approprient rapidement, un tel exercice particulier ne présentera que des avantages dont le plus important est une absence de culpabilité. De ce fait, une diminution de la violence. Ce qu'ils savent négatif en eux (le vacarme) est choisi par l'enseignant comme sujet d'étude, ce qui devient positif : il s'agit d'un exercice demandé par vous. Les élèves travaillent, du coup, en respectant la consigne, ce qui rend leur comportement conforme à ce que l'on attend d'eux. Ils commencent à se sentir « bons ». Certains s'intéressent. Pour plusieurs, avoir non seulement le droit, mais aussi l'obligation de nommer ce qui les rend bruyants, les soulage, les déculpabilise. Lors de la deuxième séance, ils ont pu lire, écrits par d'autres, des bruits qu'eux-mêmes n'avaient pas osé (la honte) ou pas pu (l'angoisse a empêché toute conceptualisation) écrire.

Ils se sentent à présent soutenus, aidés par le groupe. Ils construisent leur vie de classe grâce à la mise en commun et l'exploitation de leur vécu individuel.

L'enseignant, garant de la bonne marche des séances, leur fait confiance et travaille avec eux à partir de ce qu'ils sont, et de ce qu'ils disent de ce qu'ils sont. L'exploitation du matériel produit et le but clairement énoncé de l'expérimentation contiennent la pulsion angoissante et déstabilisante.

Des propositions... et des décisions.

Peut-on annuler par décret tout le mal qui est à l'œuvre dans ce monde manqué?

Lydie Salvayre, *Les belles âmes*.

C'est bien beau de réunir des commissions pour étudier les « cas » et préconiser des orientations. Mais qu'en est-il du suivi ?

Car si la CCPE, par exemple, propose la meilleure solution possible, il faut ensuite que les organismes chargés de la mettre en œuvre identifient la structure adéquate, avec une place vacante ! Sinon, nous ne sommes pas crédibles. Dans le cas de Jimmy, par exemple, il n'était pas question d'imposer à douze élèves plus qu'angoissés le retour, au bout de quelques jours d'absence, d'un enfant dont ils savaient que tous les adultes (même sa mère, qui le leur avait dit le 12 janvier) le pensaient trop malade pour que sa place soit dans cette classe.

Ils ne l'auraient évidemment pas cru guéri au bout d'une semaine ! Et leur dire que la décision administrative concernant l'orientation de Jimmy n'avait aucune valeur signifiait que la leur non plus n'avait aucune valeur.

Quant à Nara, cette fillette dont l'inspectrice avait également demandé la déscolarisation, elle ne nous quittera en fait que lorsqu'elle déménagera, quelques trois semaines plus tard. Une autre classe de perfectionnement, dans une autre école, dans un autre arrondissement l'aura vraisemblablement accueillie. En tout cas, durant les trois semaines précédent son départ, personne ne nous parla plus de cette notification de déscolarisation. Qu'aurais-je fait, si elle était restée dans ma classe ?

Pour finir, le dossier d'Yvon, l'élève le plus âgé de la classe, leader incontesté et craint de beaucoup dans l'école ne sera pas présenté à la CCSD³¹ de janvier, faute de temps. Ni à celle de mars, où l'étude de son « cas » sera ajourné pour cause de « dossier incomplet » : il manquait le « complément de bilan psychologique » demandé. Yvon attendit en vain son départ hors de cette classe où il se sentait souvent exclus depuis qu'il avait fait part à ses camarades, le 6 janvier, de la notification de la CCPE : compte tenu de son âge, il était orienté en SEGPA où il serait sans nul doute à sa place. Il attendit ce départ avec beaucoup de bas, quelques hauts, et une anxiété grandissante vis à vis de cette sixième inconnue, située dans un collège, donc avec des élèves qu'il imaginait supérieurs en connaissances, en taille et en force. Il attendit, et à Pâques, comprit qu'il finirait l'année ici.

Heureusement qu'une certaine forme de confiance avait fini par s'installer entre nous : le 10 février, de manière parfaitement surprenante après toutes ces semaines, il m'avait demandé sans crier gare comment je m'appelais, ce que j'avais interprété comme une reconnaissance de mon statut d'enseignante et de son statut d'élève. J'avais répondu sans faire aucun commentaire. À partir de ce jour, il me crut. Chacun de ses succès scolaires était soigneusement monté en épingle — comme ceux de tous, d'ailleurs, mais lui y portait une attention maniaque — et prenait valeur « d'avance pour la sixième ». Par ailleurs, il se rendait chaque semaine en CM1 pour une séance d'expression écrite dans laquelle il se sentait d'autant plus à l'aise que le sujet de ces séances était l'Afrique, et que ses progrès s'y avéraient réguliers et réels.

Bien nous en prit : la CCSD qui finit par statuer sur son cas l'orienta directement en cinquième SEGPA... puisqu'il en avait l'âge ! Ce qu'il fallait démontrer. Forcément, après plusieurs mois de délibération...

31. La commission de circonscription du second degré étudie les dossiers des élèves en âge de se trouver au collège.

*** Des idées pour s'en sortir :
Réduire l'effet de surprise**

Bien avant la rentrée, au mois de juin, quand vous recevez les résultats du mouvement, vous savez dans quelle école vous allez être affecté. Vous êtes donc en mesure de réduire par vous-même l'effet de surprise du premier jour...

Objectif : prévoir l'écart pour l'apprivoiser

1. Objectiver les représentations inconscientes de la future situation de classe.

2. Prendre contact avec le milieu ambiant : c'est la confrontation avec la réalité.

3. Mettre en place des passerelles, instaurer des relations.

4. Glaner partout où cela est possible des informations de tous ordres; vous pouvez par exemple vous procurer des ouvrages sur le quartier afin d'agir positivement sur vos premières impressions. Si vous prenez plaisir à évoquer tel ou tel aspect de la culture ou de la vie des rues de ce quartier, vous avez déjà gagné...

Méthode :

1. Notez immédiatement votre réaction et vos réflexions lorsque vous apprenez à quel poste vous êtes affecté. Notez également les réactions des personnes auxquelles en avez parlé, ainsi que toutes les idées (informations issues de lectures; vos propres pensées) possibles au sujet de la vie de ce quartier, de ses habitants.

2. Rendez-vous dans l'école. Rencontrez le directeur, les enseignants, visitez les locaux. Ce début d'appropriation de l'espace vous sera très utile : tout ceci va mûrir durant l'été...

3. Marchez dans les rues. Entrez dans le supermarché du coin. Dites trois mots à la caissière. Prenez un café dans un bar. Achetez le journal : vous apprivoisez le quartier et dans le même temps ses habitants, fussent-ils vos élèves. Vous commencez, grâce à ces paroles et ces petites actions de tous les jours, à vivre un peu comme eux, avec eux. Cela crée des liens de vous vers eux.

4. Si vous croisez essentiellement des individus d'origine africaine, lisez Amkoullel, l'enfant peul d'A. Ampâté Bâ ; ou K.O. final au Sénégal, Le polar du routard, de Patrick Mercado ; ou bien encore Toubab or not Toubab, de J. CL. De Rey, deux savoureux romans policiers qui se passent en Afrique : c'est une manière captivante et attachante d'entrer en relation avec les enfants d'une autre culture, en commençant par leur culture.

2. Et si on travaillait ?

*Votre enfer est pourtant le mien
Nous vivons sous le même règne...
... J'aurais tant aimé cependant
Gagner pour vous pour moi perdant
Avoir été un peu utile
C'est un rêve modeste et fou.*

Aragon, *Les poètes*.
Extrait de *Discours à la première personne*.

2.1. Première période : La grande aventure

Elle va du 04 janvier aux vacances dites d'hiver, soit six semaines. Chacune des journées de ces six semaines fut une aventure, pour les élèves comme pour moi, avec des avancées et des reculs quotidiens, beaucoup de grandes détresses et quelques très grandes petites joies.

Le sac

Certes, au commencement était l'acte, le verbe ne vint qu'après ; ce fut sous bien des rapports un progrès de la civilisation quand l'acte put se modérer jusqu'à devenir un mot. Mais le mot fut cependant à l'origine un sortilège, un acte magique, et il a gardé encore beaucoup de sa force antique.

Sigmund Freud, *Ma vie et la psychanalyse*.

Ils sont groupés près de la porte de la cour ; ils m'attendent, vraisemblablement : ils doutent réellement de mon retour.

D'ailleurs, ils en douteront pendant fort longtemps, persuadés, dès qu'une journée aura été particulièrement difficile, que — peut-être pour les punir ? — je ne reviendrai pas le lendemain.

Pourtant, chaque jour, à 16 heures 20, avant de nous quitter, nous parlons des événements de la journée, quels qu'ils aient été, essayant de les analyser afin de ne pas se séparer sur du non-dit, et de démarrer positivement la matinée du lendemain. Dès qu'ils me voient, ils se précipitent, même les timides, et se disputent pour me parler, et surtout pour me parler en premier. Ils racontent leurs problèmes, les injustices, la souffrance, les inimitiés, les bagarres d'hier soir, de cette nuit, de ce matin, déjà. J'ai mis très longtemps à me rendre compte que j'étais leur seule interlocutrice, la seule personne avec laquelle ils pouvaient ainsi se laisser aller et se confier en étant certains d'être écoutés, entendus, et « répondus ».

Lorsqu'il s'avère impossible d'endiguer ce flot tout en évitant les débordements, je propose d'attendre la sonnerie, de monter tranquillement en classe, et d'aborder toutes ces questions les unes après les autres, avant de travailler. Certains montent en courant pour être les premiers... Chaque jour j'écouterai tout le monde. Mais chaque jour ce sera une lutte âpre entre eux car ne pas parler en premier leur est into-

lérable. Et chaque jour, c'est un bras de fer entre eux et moi, car je veux que tout le monde soit assis pour commencer quelque activité que ce soit ; je vais tous les entendre, mais j'exige qu'ils s'écoutent et respectent les temps de paroles des autres.

Mardi 5 janvier

Mais le 5 janvier, ils n'y parviennent pas : ils s'insultent, ils se battent même, et je n'apprends rien de ce qu'ils voulaient me dire avec tant d'empressement dans la cour.

Sans essayer de les faire taire, j'écris la date au tableau, et, au - dessous :

« TRAITER »

– C'est quoi ?

– C'est pour quoi faire ?

– Vous ne cessez de crier « il me traite » et de vous injurier. Vous allez me donner la signification de « traiter », et je vais tout écrire au tableau, comme hier. Ceux qui savent regarder dans un dictionnaire peuvent s'en servir.

Comme je ne sais pas ce qu'ils vont bien pouvoir inventer, je n'ajoute pas qu'ils copieront leurs réponses dans leurs cahiers.

J'obtiens :

– gros mots

– maltraiter

– traiter (hôpital)

– traitement

– coups de pied

– traiter pour nettoyer

– insulter

– taper

– racketter

– bagarre

Comme ils ajoutent des mots grossiers à cette liste de définitions, je dessine un énorme sac au tableau, genre sac à pommes de terre, et j'y inscris les gros mots prononcés.

– Pourquoi tu fais ça ?

– Parce que quand vous les aurez tous dits, et que je les aurai tous écrits dans ce sac, je le fermerai solidement avec une ficelle et des tas de nœuds, je l'effacerai, et on pourra commencer à travailler.

Ils n'y croient pas. Ils hésitent. Ils baissent le ton parce que, pour une fois, ces mots, écoutés par les autres, attendus par l'enseignante, prennent un sens. Je les encourage à continuer, mais ils ont honte.

En deux minutes, il y a une vingtaine de gros mots dans le sac, et les élèves sont silencieux : ils n'en trouvent plus. J'efface théâtralement le sac et son contenu. Nous nous mettons au travail... pour quelques instants. C'est déjà beaucoup.

D'une certaine façon, je crois que le fait de rendre visible un contenant, le sac, que je maîtrisais totalement, puisque je pouvais le faire disparaître et réapparaître à volonté, soulageait les enfants d'une angoisse qu'ils avaient pu nommer et qui se trouvait de la sorte contenue, sans danger. J'ai le sentiment que c'est ce qui leur a permis de dire que « si on a des mots, on n'a plus besoin de se battre ».

D'ailleurs, en réfléchissant par la suite à cette explication de l'un d'entre eux, je me rendis compte que ce procédé pouvait être réutilisé à volonté dans différentes circonstances. Ce que j'institutionnalisai dès le lendemain matin : chaque jour, avant de nous mettre au travail, j'écrirai au tableau, à l'intérieur d'un sac qui serait effacé dès que rempli, ce qui n'allait pas. Je les aiderai à trouver les mots nécessaires. S'il leur fallait absolument exprimer leurs problèmes, il était également indispensable de trouver le temps du travail. Ils ne pouvaient passer des heures à s'insulter, se battre, ou essayer de comprendre pourquoi ils agissaient ainsi.

En décidant d'un moment pour que la violence s'exprime, je décidai par la même occasion qu'on allait essayer de travailler durant le reste du temps scolaire.

En fait, très rapidement, grâce à ces séances que j'appelais « étude des représentations inconscientes », nous avons pu élaborer un emploi du temps permettant certes d'organiser les activités scolaires et d'acquérir les compétences prévues au programme officiel, mais en respectant le rythme de la classe. Autrement dit, c'était un emploi de leur temps, basé d'une part sur les moments où je les sentais prêts à entrer dans une activité purement scolaire, donc à recevoir et essayer de comprendre, d'échanger, et d'autre part sur ceux où ils se montraient angoissés, fermés à tout ce qui leur était extérieur, terrorisés par le moindre apport nouveau. Dans ce cas, je tentais alors de solliciter leurs acquis pour mieux en repartir par la suite, au moment opportun.

Donc, au bout de quinze jours, la semaine de classe était parfaitement structurée en un emploi du temps que je photocopiai et donnai à chacun, offrant à la fois un repère fixe aux élèves et un recours imparable pour moi-même en cas de litige. Et ils étaient nombreux !

Cette référence permanente à la règle du temps scolaire, qu'ils avaient eux-mêmes élaborée, fut un élément important dans la restructuration de la classe. Elle participait d'une systématisation du recours à une règle, donc à un contenant sécurisant dès qu'un problème pouvant susciter un débordement surgissait, l'angoisse étant susceptible d'émerger à n'importe quel moment. Bien sûr, en fonction de la situation, je mettais aussi en relief la Loi, que ce soit celle qui régit tous les individus demeurant dans un même pays, le règlement intérieur de l'école, ou bien encore les règles de fonctionnement de la classe. Inutile de dire que ces références étaient immanquablement à l'origine d'autres débats passionnés concernant la sexualité, les religions, les ethnies, les coutumes. En fait, les différences culturelles me permettaient toujours d'entrer dans un des domaines de compétences visés par les Instructions officielles, et donc dans une logique d'apprentissage. L'inquiétude concernant leur avenir s'était transformée en une activité de vocabulaire concernant les « familles de mots » à partir des métiers connus, puis en un approfondissement à l'aide de documents, de certains de ces métiers, choisis par eux, bien sûr.

Ils arrivèrent un matin en se lamentant à propos de leurs mauvaises conditions de sommeil, une plainte de l'un entraînant celle d'un autre au sujet de ses terreurs nocturnes. L'étude des représentations inconscientes de cette angoisse avait débouché sur une séquence de vocabulaire (les mots connus et retrouvés formés à partir du mot nuit, puis sur une leçon de grammaire (les adverbes).

Une autre séance du début de matinée a eu pour objet les maladies. Dans le sac systématiquement dessiné au tableau, j'avais écrit sous leur dictée anarchique et violente : « sida — cancer — allergie — microbes — cirrhose — ophtalmologue — œil — asthme — vue ». Une fois le sac effacé, une leçon de « sciences » put avoir lieu, avec documents. Bien sûr, il y eut quelques débordements, mais gérables parce qu'inscrits dans la réalité des corps et parce que nous avions, pour éviter un trop plein d'angoisse des livres, des dessins, des schémas, des mots enfin, que nous utilisions sans interdit, sans tabou. Je me souviens encore de la manière dont l'une d'entre eux retenait parfois son souffle quand j'allais nommer... et que je nommais... et que tous criaient et riaient parce qu'on avait nommé l'innommable, et que tout allait bien.

Le sac contenant les angoisses relatives à leur sentiment — général — d'être rejetés parce qu'incompris a permis des leçons de géographie, avec cartes géopolitiques et mappemonde, et des leçons de mathématiques avec la notion d'échelle. Cette séance fut également à l'origine d'un travail sur le problème des langues, sous de multiples aspects. Chaque semaine, nous avons mis en place, des jeux en anglais, grâce à la gentille efficacité d'Alain, collègue multilingue, et à la patience joyeuse d'Anne, une aide-éducatrice possédant à la fois une maîtrise d'anglais... et une maîtrise du jeu.

Jeudi 7 janvier.

Le 7 janvier éclate une terrible bagarre : l'un d'entre eux a apporté une de ces tirelires en forme de maison, dont le but est de collecter les pièces jaunes de cinq, dix et vingt centimes en vue d'améliorer l'existence des enfants hospitalisés. En général, ces tirelires se trouvent chez les commerçants ou dans les bureaux de poste où, durant un mois, chacun peut apporter son soutien à cette œuvre de bienfaisance, mais pas à l'école, où, généralement, le règlement intérieur déconseille vivement aux élèves d'apporter de l'argent.

Ils se battent car ils veulent tous construire la maison-tirelire ! Quelle aubaine ! Ils ont envie de faire quelque chose !

Après avoir compris d'où vient cette tirelire prédécoupée (du bureau de madame la directrice où j'en ai aperçue toute une série) et expliqué de quoi il s'agit, j'envoie deux enfants en chercher une quinzaine d'autres ; ainsi chacun aura la sienne, travaillera à son allure, sans qu'un échec possible ne soit vécu comme irréversible : pour les assemblages éventuellement ratés, nous disposons de deux solutions de secours. Ainsi parés, on lit le mode d'emploi, on construit ; lorsqu'un enfant se trouve face à une difficulté, il doit m'en parler, m'expliquer son embarras pour obtenir de l'aide. Et il y en a, des difficultés ! Car les renseignements à lire et à comprendre pour pouvoir effectuer ce « bricolage » sont assortis de réponses à écrire sur des lignes pointillées. « Nom », « prénom », ça va. Mais « localité », « code postal »... Que peuvent bien signifier ces mots barbares ?

Nous en profitons donc pour effectuer des recherches dans le dictionnaire, et apprendre à remplir un questionnaire personnalisé : ils en rencontreront sans cesse, tout au long de leur vie, dans tous les domaines. Lire et écrire leur permettra d'avoir leur place en tant que citoyens responsables...

C'est ce jour-là que j'identifierai réellement ceux qui savent lire et ceux qui déchiffrent seulement... ou pas du tout.

Les aide éducatrices qui viennent régulièrement, l'une ou l'autre, me donner un coup de main me seront, à ce genre d'occasions notamment, très précieuses.

Vendredi 8 janvier.

Malheur! L'explication de l'objectif du projet «pièces jaunes» a déclenché chez presque tous une angoisse massive, qui s'exprime, comme d'habitude, par une violence extrême dès 8 heures 30. Vite, vite! Le remède : le sac.

Il se remplit de «maladie, mort, hôpital, jambe-en-moins, sang» et autre «microbes et sida.» Mais l'effacement du sac et de son contenu morbide, s'il colmate le trop plein d'angoisse, ne la supprime pas, et il ne sera pas possible à mes treize élèves de se mettre à quelque travail que ce soit tout de suite. La journée sera longue...

Mardi 12 janvier.

Les débordements dus à ces petites maisons, qui reviennent à l'école remplies de pièces jaunes, donnent lieu à une explication sérieuse sur les règles de l'école, sur ce qui y est permis et interdit. L'ambiance est chaude.

C'est à ce moment qu'arrive, apportée par l'instituteur de la classe de CE2, la très gentille carte de vœux de Maria, l'institutrice du début de l'année, qui n'avait jamais pu venir leur dire ni au revoir, ni pourquoi elle ne revenait pas. Les élèves, dans un ensemble touchant et un semblant de calme qui aurait dû me mettre la puce à l'oreille, décident de lui répondre.

– On va te dicter, tu vas écrire au tableau et on va recopier, chacun sa lettre. OK, on y va.

«Ma chère Maria. Merci beaucoup pour ta carte...»

Une petite lettre fort gentille, de quelques lignes, que chacun recopie avec application. Avec application? Non, pas vraiment. Quelques uns, quatre ou cinq, ricanent en me la rendant afin que je l'envoie.

Et que lis-je?

Des bordées d'insanités ordurières, méchantes, bourrées, qui plus est, de fautes d'orthographe : de la haine à l'état pur.

– Tu vas poster toutes les lettres, hein, maîtresse ? Je dois dire que je suis plutôt interdite.

– Je vous dirai ça jeudi. On en reparlera.

La sonnerie vient couper cours aux hurlements et aux revendications des élèves qui ont compris, puisque je n'ai pas dit « oui », que leurs lettres risquaient de pas toutes arriver à destination. Je suis sauvée par le gong, mais comment vais-je faire, jeudi ? Je passe un mercredi d'enfer, à tourner et à retourner le problème dans ma tête.

Jeudi 14 janvier.

« Quand on va vers l'inconnu pour lui parler de l'inconnu, il vaut mieux avoir les moyens. »

Alain Bentolila, conférence à la Sorbonne, juin 1999.

Courage. Tes passerelles ne se mettront vraiment en place que si tu abordes réellement toute cette violence sous la forme qu'elle revêt à chaque fois : il faut la traduire pour qu'elle prenne un sens et soit reformulée. Les enfants doivent être certains que leur souffrance a été entendue, mais qu'ils peuvent trouver d'autres moyens, des mots par exemple, pour l'exprimer.

Bien entendu, dès 8 heures 30, une seule question est sur toutes les lèvres :

– Alors, t'as envoyé nos lettres ?

J'explique que non : ils peuvent penser ce qu'ils veulent. Ils peuvent même écrire tout ce qu'ils veulent. Mais ils n'ont pas le droit d'envoyer de telles lettres à un adulte. C'est la loi. Pourquoi, en réponse à une gentille carte de vœux, ces injures ?

– Elle nous a laissés tomber.

– Elle ne nous aime pas.

– Où elle est ?

Je leur relis le contenu de la carte. Tout y est, y compris ses excuses et son affection. Elle a été malade ; elle est guérie ; elle pense souvent à eux.

En ce qui me concerne, et je le leur dis, j'ai déjà téléphoné à Maria à ce sujet, comme à d'autres.

À force de réflexion, ils comprennent qu'ils utilisent ces expressions ordurières parce qu'elles seules leur semblent capables de faire passer leurs sentiments violents et haineux : ils ne peuvent, ils ne savent pas les dire autrement. Il doivent trouver des solutions.

Pour cela, je leur propose un système d'autorégulation du comportement en classe et dans l'école. Il s'agit d'un grand tableau à double entrée avec leurs douze prénoms, et, en colonnes, les rubriques suivantes :

- J'ai monté l'escalier en silence.
- Je n'ai pas dit de gros mot.
- Je ne me suis pas battu.
- J'ai terminé le travail commencé.
- Je n'ai pas couru dans les couloirs.
- J'ai respecté le matériel.

Chaque soir, à 16 h 15, les élèves devront réfléchir à leur comportement, afin de savoir s'il est compatible avec un travail sérieux. Une gommette sera collée dans les cases correspondantes. En cas de manquement à ces règles élémentaires de savoir-vivre, on retirera le lendemain les gommettes concernées. Le vendredi, une ligne entière de gommettes donnera droit à une petite récompense, une surprise différente à chaque fois.

Mes élèves sont très intéressés, et perdent de vue momentanément l'objet premier de la discussion. Le problème maintenant est, pour eux, de trouver un moyen de s'injurier sans dire de gros mots, et d'obtenir une récompense malgré leurs différends. Chacun y va de son idée, car il est vital pour tous de pouvoir exprimer ce qui ne va pas dans l'immédiateté la plus totale. Ils finissent par imaginer d'adopter une autre forme de langage qui voudra dire la même chose. Mais il n'y aura que nous à le savoir : ils ne diront plus de gros mots, mais, par exemple, « vieille patate pourrie, ou sale carotte, ou tête de pioche... ». Est-ce que je serai contente, comme ça ? Auront-ils leurs gommettes ? J'acquiesce. Et ils cherchent, avec beaucoup de plaisir, d'autres expressions pouvant

faire office de... L'heure de la récréation arrive au moment où viennent de prendre deux décisions : on ne dira plus de « vrais » gros mots, et on va « convoquer » Maria. La lettre ne sera jamais écrite, mais je n'entendrai pour ainsi dire plus de grossièreté. Le cas échéant, il se trouvera toujours des élèves pour rappeler la règle, et la présence des gommettes.

Je suis très heureuse que la loi ait pu faire une entrée évidente et incontournable dans notre vie de classe. Maintenant, elle est écrite. Chacun peut s'y référer. Et s'il est vrai que je n'ai aucune confiance dans les bienfaits, à court ou à long terme, des sanctions, même si elles sont parfois nécessaires, je suis bien certaine, par contre, des enjeux positifs des récompenses.

Lundi 18 janvier.

Le lundi 18 janvier fut un grand jour : pour la première fois depuis mon arrivée, mes élèves semblaient se rendre compte qu'ils formaient un groupe, qu'on appelle classe, mais que leur porte était restée vierge de toute étiquette, à l'inverse de celle de toutes les autres classes.

Il faut mettre une étiquette. Qu'allons-nous écrire dessus ? Plusieurs réponses sont proposées : « classe de rattrapage », « classe de perfectionnement », « Classe de perf. », « Classe de P2 ».

Finalement, « classe de rattrapage » est identifiée comme étant la meilleure appellation, car ils ont tous quelque chose à rattraper : le travail, les autres classes, les classes redoublées, ce qu'ils ne savent pas. Pour ce faire, nous décidons d'un programme d'urgence : organiser le travail, avoir tous toutes ses affaires, inviter les parents à une réunion comme le font les autres classes.

Ce dernier point, en dépit de nombreuses propositions de ma part, ne verra jamais le jour. J'aurai l'occasion de m'entretenir avec plusieurs d'entre eux, presque tous, à vrai dire, à force d'obstination, mais tout le monde, à commencer par la direction de l'école et les élèves eux-mêmes semblaient redouter une telle confrontation. Celle-ci n'aura donc jamais lieu.

Par contre, dans le cadre « des idées pour s'en sortir », et parce qu'aucune solution ne semble avoir été trouvée au sein de la classe quant au deuxième point, « avoir toutes ses affaires », du programme d'urgence qu'ils ont eux-mêmes élaboré, je décide de le régler seule, rapidement, totalement et définitivement. Ils doivent cesser de s'arracher, à défaut des yeux, les crayons, les gommes, le blanco et surtout la colle, dont ils ont grand besoin pour mettre à jour leurs cahiers. La stratégie la plus simple consiste donc à acheter — l'école est gratuite pour les élèves, n'est-ce pas ? — douze exemplaires de chaque ustensile, ainsi que trois superbes classeurs (le premier pour les fiches de mathématiques, le deuxième pour celles de français et le troisième pour celles d'éveil) avec pochettes transparentes pour chacun. J'étiquette tout, y compris les crayons, avec leurs prénoms. Et plus besoin de colle individuelle, avec le système des pochettes. Ils ont toujours leur cahier du jour, et des fichiers de maths. Ainsi armés, j'espère qu'ils auront envie de se servir de ce matériel tout neuf, qui restera en classe, chaque soir compté et rangé à une place précise.

Jeudi 21 janvier.

Gagné ! Ils ont envie de se servir de ce matériel tout neuf... Pour la première fois depuis mon arrivée, ils commencent à écrire sans se disputer à propos de l'appartenance des crayons et des stylos à bille.

Ils ont, pour la plupart, le désir d'introduire dans ces pochettes transparentes des feuilles d'exercice affichant leur réussite au stylo rouge. Ils se mettent au travail. Bien sûr, ces merveilleuses plages laborieuses ne durent pas très longtemps. Elles sont en permanence remises en question par tel ou tel élève dès qu'un problème, de quelque ordre qu'il soit, se présente.

Évidemment, certains d'entre eux ne peuvent encore se comporter comme des écoliers, car il est encore trop dangereux pour eux de laisser le savoir scolaire entrer en eux, accéder à leur conscience et à leur réflexion. Car ce serait la porte ouverte à d'autres savoirs, interdits, tabous, proscrits, mis à distance avec grand soin depuis fort longtemps : lorsque le chemin serait tracé, les affects liés à ces événements trauma-

tisants qui ont bloqué s'engouffreraient avec une force dévastatrice par la brèche ainsi formée. Ils ont trop peur. Ils ont installé depuis longtemps un écran épais et solide entre ce qu'on veut leur faire apprendre et leur mémoire, leur intelligence.

Si ce n'est que tous ont maintenant envie d'être comme les autres, dans une classe qui progresse. C'est ténu, c'est fragile, mais, chaque jour, de menus indices montrent, et leur montrent, qu'ils progressent dans la bonne direction, justement.

Mardi 9 février

C'est toujours l'enfant qui bat qui souffre.
Elisabeth D., institutrice en ZEP.

Une terrible bagarre a eu lieu dans la cour à 13 heures 20.

Mes élèves entrent dans la classe en s'invectivant les uns les autres avec rage. Dès qu'ils ont regagné leur place et que je peux me faire entendre, je pose la question de l'origine de cette violence, et de leur violence en général.

Ils parlent tous ensemble, sans s'écouter le moins du monde, crient, et, finalement, recommencent à se haïr; le débordement est imminent. J'interromps tout le monde de manière parfaitement autoritaire, en distribuant à chacun une feuille de papier et un crayon.

Expression écrite. Sujet : « Comment être heureux en classe ? » Stupéfaction :

– Qu'est-ce qu'il faut faire ?

– Vous n'êtes pas capables de vous exprimer oralement de telle sorte que je comprenne ce que vous voulez dire. Nous sommes en classe. C'est l'heure du français, c'est un devoir de français. Et comme vous ne savez pas parler de ce qui vous rend malheureux en dehors de la classe, vous allez écrire sur ce qui peut vous rendre heureux en classe. Si vous ne savez pas comment écrire un mot, je vous aide.

Sur le plan particulier de l'expression écrite, cet exercice fut un échec quasi total : ils ne purent rien écrire d'autre, toutes copies confondues, que « pour être heureux en classe, il faut travailler, ne pas se disputer, écouter la maîtresse et lui obéir ». Mais au moins, plus un bruit : ils cherchent, se posent des questions sur le sens de ce sujet, et celui de leur réponse : ils ne veulent pas écrire n'importe quoi : une question personnelle leur est posée, ils désirent y répondre.

J'ai de surcroît affirmé avec force que je ne tolérerai plus aucune dispute jusqu'à 16 heures 30. Aussi, pour éviter la moindre occasion de friction, car je n'ai pas vraiment réfléchi aux sanctions applicables en cas de désobéissance, une seule solution : travailler. C'est la première fois depuis que je suis là qu'ils travaillent sans aucun « arrêt de jeu », hormis la récréation.

Après l'expression écrite, nous enchaînons : lecture et compréhension d'un texte intitulé « J'obéirai au maître. » (après tout, c'est leur idée...) trouvé dans un placard. Et enfin, mathématiques : un exercice de logique. À 16 h .30, je leur dis : « À jeudi », et sans un mot de plus, je prends mon sac, les accompagne jusqu'à la porte de l'école et m'en vais. Ils ont supporté la frustration et ma réaction autoritaire. Qu'en adviendra-t-il ?

Jeudi 10 février

C'est toujours la bagarre. Nous reprenons l'étude des représentations là où nous l'avons laissée il y a deux jours.

– Tu n'as pas dessiné le sac, tu n'as pas écrit nos mots dedans, et tu ne l'as pas effacé. Alors forcément, ça continue.

Je suis stupéfaite, mais je m'exécute, non sans avoir mentionné que je ne peux écrire que ce que tout le monde entend distinctement, ainsi que nous l'avons établi.

« Guerre, haine, violence, racisme... » la liste s'allonge, de ce qui, pour eux, est synonyme de violence. J'efface. Au travail. Vocabulaire : les familles de mots. Au hasard : le verbe aimer. Chacun y va de son mot. Après la récréation, alors qu'il est apparemment concentré sur son cahier, Yvon m'interpelle : « — Comment tu t'appelles ? »

Cela fait six semaines que je suis avec lui et qu'il connaît mon nom. Imperturbable malgré mon étonnement, je réponds :

– Elisabeth Godon.

En fait, comme je ne comprends pas du tout à quoi correspond cette question, je m'abstiens de tout commentaire, attendant la suite ; car il y aura forcément une suite...

Vendredi 11 février

Yvon apporte, pour la première fois, une balle en mousse avec laquelle « toute la classe pourra jouer ». Pendant la récréation, la balle en mousse est la cause de nombreuses bagarres dans la cour, tant entre eux qu'entre les autres élèves des autres classes. En revenant, les enfants décident d'écrire en grand au tableau :

« La guerre est finie. »

Je n'ai pas tout compris. Yvon, étant le plus âgé des élèves, en est le leader incontesté. Quelque part, dans son interpellation, j'ai eu le sentiment d'entendre :

« On rend les armes. D'accord, nous sommes une classe d'élèves ; tu es notre maîtresse. » Ils avaient accepté, à la suite d'Yvon, d'être des élèves, donc d'apprendre.

L'angoisse générée par l'éventualité d'être remplis de quelque chose d'inconnu, donc de dangereux était dépassée, me semblait-il : ils voulaient bien, à présent, risquer de commencer à chercher à comprendre comment apprendre, comment réfléchir. Pour eux, la « chose scolaire » était enfin clairement définie, circonscrite, en bonne voie de structuration, prévue quant à ses débordements mêmes, donc non menaçante : elle ne se mélangeait plus avec l'inconnu, les non — dits, les secrets propres à chacun d'entre eux et qui restaient en permanence très présents et inquiétants. En fait, après s'être imposé comme une absolue nécessité au début de chaque journée durant cinq semaines, le sac sortit des esprits. À partir du jour où ils eurent réellement décidé d'être une classe et donc de travailler normalement, nous n'en eûmes plus jamais besoin.

L'évolution de mes élèves se traduit dans un premier temps par une restructuration de l'espace. D'une part, les tables furent disposées « comme celle d'une vraie classe »; d'autre part, un « espace-jeu » modulable en permanence fut aménagé, permettant à chaque instant de mettre en scène l'inconscient collectif de la classe.

Il nous était plus facile d'élaborer ensemble, au fur et à mesure et en fonction des difficultés rencontrées par eux, les conditions et les règles de fonctionnement de cet autre espace. En effet, seule l'adoption par tous ceux qui voulaient jouer, de règles du jeu, leur en permettait l'accès et l'utilisation. Ils étaient à présent d'accord : c'étaient les mêmes jeux, c'étaient les mêmes règles pour tous. De « règles des jeux » à « règles de l'endroit où l'on joue », le pas fut vite et facilement franchi, car ils en avaient besoin. Par contre, en ce qui concernait les règles de la classe et le travail de chacun, c'était une autre paire de manches : autant d'élèves, autant de réactions plus ou moins violentes, prévisibles ou non, vis-à-vis d'un exercice ou d'une explication : l'accès au savoir continuait d'être dangereux psychologiquement pour la majorité d'entre eux.

Mais ce savoir n'était plus rejeté systématiquement violemment.

Il était juste remis à plus tard. Se rendre à l'espace jeu les apaisait : sans enjeu affectif, ils se restructuraient et se calmaient dans une activité les sortant par définition de l'isolement dans lequel les avait plongés une angoisse que rien ne pouvait contenir dans « l'espace du travail ».

Et si, jusqu'à la fin de l'année, ils modifièrent cet espace-jeu à chaque fois que le besoin s'en faisait sentir, les tables, elles, ne bougèrent pas d'un centimètre. Lorsque l'un ou l'autre ou plusieurs étaient trop angoissés pour se concentrer sur un travail, ils changeaient physiquement d'espace, trouvant ainsi une activité propre à évacuer cette angoisse : changeant d'espace, il changeait de registre; plus besoin du sac : ils avaient cet espace, bien fermé, ce contenant où ils pouvaient agir leurs difficultés sous forme de jeux.

Les jeux

Pour contrôler ce qui est au dehors, on doit faire des choses, et non simplement penser ou désirer, et faire des choses, cela prend du temps. Jouer, c'est faire.

D.W. Winnicott, *Jeu et réalité*.

Durant la première période, après chacune, sans exception, des séances du matin consacrées à ce que j'ai appelé « l'étude des représentations inconscientes », je consignais dans mon cahier - journal les réactions de mes élèves et, durant ce laps de temps, il se produisit une évolution notable quant à leur attitude à l'égard du jeu et à l'espace du jeu, tant dans la classe que dans la cour de récréation.

Les choses se déroulaient de la façon suivante. Tout d'abord, le soulagement net ressenti par tous les élèves dès que j'avais effacé le sac contenant les haines, les souffrances et les terreurs qu'ils étaient parvenu à nommer se traduisait immédiatement par le désir de se mettre au travail, et que ce travail soit du français. Des mots. Des assemblages de mots, des constructions de phrases permettant d'être compris. Comme l'a dit Yvon, le 29 janvier : « Un verbe sert à faire comprendre ce qu'on veut dire. »

Dès qu'ils se sentaient un peu apaisés, capables de réfléchir, ils en profitaient, sans le savoir, pour se donner les moyens de continuer à aller mieux. Il leur était possible de vérifier leur progrès par les jeux : le choix des jeux, leur capacité à jouer à un ou deux ou davantage, à lire puis respecter les règles du jeu, à se rendre compte qu'un jeu était devenu trop simple pour eux... Tout au long de l'année, ces plages de travail, extrêmement ponctuelles et courtes durant les premières semaines, n'ont cessé de s'allonger pour constituer, à la fin du mois de juin, l'essentiel de leur activité.

Cette structuration du temps d'école en temps de travail me semble avoir été en permanence complémentaire d'une autre structuration, celle du temps et de l'espace du « jeu ». J'avais été frappée, les premiers jours, par leur compulsion à jouer à un jeu appelé « Puissance 4 », qui, dans les conditions normales, se pratique à deux. Il s'agit, pour chacun des deux joueurs, d'aligner sur une grille verticale cinq jetons de même couleur, que ce soit verticalement, horizontalement ou en diagonale. Naturellement, la stratégie est double, visant à la fois à organiser son alignement tout en empêchant l'adversaire d'effectuer le sien.

Dès qu'ils le pouvaient, les enfants se précipitaient vers la table de jeux, se battaient et les plus forts prenaient place de part et d'autre de cette malheureuse grille de plastique percée de trous permettant de voir des deux côtés les positionnements des pions

Bizarrement, chaque joueur était entouré, assisté d'au moins trois ou quatre autres enfants, tout ce petit monde semblant prendre à ce jeu un très grand - et très bruyant — plaisir.

Ce que voyant, et dans le souci de faire participer et évoluer le plus grand nombre possible d'élèves, donc d'utiliser ce qui les intéressait et les portait à la réflexion tout en leur faisant plaisir, je décidai d'acheter deux autres Puissance 4 et quelques boîtes de Legos. J'espérais ainsi, en supprimant une frustration et en leur donnant la possibilité d'accéder immédiatement à l'objet de leur désir, éviter une occasion de violence pour ne garder que le plaisir propice à une réflexion concernant la stratégie à mettre en œuvre pour gagner.

La jouissance

« L'intérêt intellectuel, découlant de la pulsion libidinale, demande que le sujet tolère cette pulsion au moins le temps nécessaire à la formation des intérêts substitutifs, et jusqu'à ce que ces intérêts apportent par eux-mêmes des satisfactions affectives en plus de l'estime des adultes ».

Françoise Dolto, *Psychanalyse et pédiatrie*.

Effectivement, ils ne se battent pas. Effectivement, dès que les ateliers de français sont terminés, ils se précipitent, dans un grand brouhaha, vers les trois boîtes. Effectivement, leur plaisir est grand, leurs cris et rires à la hauteur — sonore — de ce plaisir.

Mais de réflexion, point. En fait, ils ne jouent pas à deux l'un après l'autre : ils sont presque tous réunis autour des trois grilles à introduire n'importe comment tous les pions jusqu'à ce que la grille soit totalement remplie. Alors, dans une totale jouissance explosive, ils ouvrent la tirette située au bas de la grille. Tous les pions dégringolent alors dans un fracas assourdissant sur la table. Dans un état d'excitation générale indescriptible, ils recommencent aussitôt, de plus en plus vite. Inutile de chercher à les calmer le jeu, à réexpliquer la règle, à organiser quoi que ce soit : l'enjeu de l'activité ne me concerne pas. Et mon objectif (« un objectif à la fois ! ») est atteint : pour le moment, ils ne se battent pas. Jusqu'à quand ?

J'attends avec impatience la récréation que je mets à profit pour ranger consciencieusement tout le matériel dans les boîtes et les boîtes sur une étagère. La hâte avec laquelle ils remontent en classe et la véhémence de leur déception devant la table vide achèvent de me persuader que j'aurais occasionné un débordement total si j'étais intervenue automatiquement avant la récréation.

Sentant confusément qu'il serait vain de parler de leur curieuse manière de jouer, je rappelle simplement la règle de fonctionnement de la classe : on joue lorsque l'on a terminé un travail dont a essayé de comprendre s'il était correct ou non et pourquoi, et sans gêner les autres par trop de bruit.

Donc, il vaut mieux pour jouer être deux, maximum trois et ne pas crier ni rire fort. Désireuse de ne pas bloquer un phénomène d'une telle intensité, je gère au mieux l'après-midi et la journée du lendemain, alternant les phases de travail et les phases de jeu, en notant la frénésie avec laquelle, à chaque fois, ils y retournent.

Heureusement, le mercredi, je vais à l'université.

Dans le cadre des études que j'ai entreprises cette année, un des cours concerne aujourd'hui l'organisation psychique de l'enfant.

À la faveur d'une remise en mémoire de la pulsion comme force psychique dévastatrice et les différents stades (oral, anal, phallique...) que doit traverser l'enfant avant d'accéder à la génitalité, c'est-à-dire au stade adulte, je ressens comme un grand soulagement; j'ai le début d'une piste pour comprendre ce qui se passe dans ma classe : les élèves sont à l'orée d'une vie; une classe vient de naître; peut-être doit-elle passer par différentes phases — qui s'apparenteraient alors à celles du psychisme humain — incontournables pour que cette entité, la classe, puisse permettre aux individus qui la composent d'entrer dans les apprentissages de manière libre et autonome ?

J'arrive maintenant à interpréter ce plaisir avec lequel ils faisaient gicler les jetons de la grille : cette « diarrhée » colorée, sonore, provoquée dans un état d'excitation non maîtrisée et jaillissant à volonté en les réunissant dans une jouissance collective était la manifestation de leurs pulsions anales.

Ils m'avaient d'ailleurs vivement remerciée : « Merci, maîtresse, tu es gentille. Tu nous as fait plaisir. » Le plaisir était donc entré dans la classe. Sans interdit. Et l'enseignante en avait été, d'une manière détournée par rapport à son intention — pédagogique — première, à l'origine. Il fallait à présent, puisque le mécanisme s'était mis en marche, aider la classe à progresser dans cette construction qui sem-

blait pouvoir s'effectuer grâce aux innombrables occasions offertes par le jeu sous tous ses aspects.

Toutefois, à l'époque, je venais de relire *Jeu et réalité*, l'espace potentiel, dans lequel D. H. Winnicot nous dit que «jouer implique la confiance... Le jeu implique le corps... Les pulsions constituent la plus grande menace pour le jeu et pour le moi... Il y a un degré d'angoisse insupportable qui, lui, détruit le jeu.»³²

Or, ces phrases m'avaient terriblement impressionnée tant je sentais qu'elle s'appliquait parfaitement à la situation vécue au sein de ma classe. Il fallait que le jeu ne soit pas détruit, et donc rendre possibles ses conditions d'existence.

Très vite, au bout d'une quinzaine de jours, seuls les plus jeunes de mes élèves continuèrent de jouer à Puissance 4, en respectant plus ou moins les règles ; quant aux autres, ils s'adonnaient désormais avec le même enthousiasme à la joie des Legos : ils commençaient d'ailleurs à maîtriser quelque peu cette phase frénétique ; ils essayaient de construire de petits édifices qu'ils détruisaient aussitôt, pataugeant au milieu d'un énorme tas de pièces disjointes, parlant, échangeant des idées, plutôt bruyamment, il est vrai.

De temps en temps, cela dégénérait, et quelques Legos étaient projetés avec violence en direction d'un enfant.

Ces «dérapages» étaient pour moi l'occasion d'essayer de faire avancer le processus : je m'efforçais ainsi de circonscrire les activités et l'espace, de telle sorte que les élèves puissent progresser sans trop d'angoisse ; toutefois, il était délicat pour moi d'interdire quoi que ce fût, sauf s'il s'avérait évident que mon interdiction arrivait en réponse à un mal être, à un problème rendant difficile en l'état la poursuite de l'activité. J'ai toujours essayé de faire en sorte que toutes mes interventions, même autoritaires, soient comprises par les élèves comme une volonté de les aider à poursuivre leur entreprise, notamment en analysant le problème posé en référence constante avec les règles de fonctionnement, simples, qu'ils avaient eux-mêmes élaborées pour la classe.

32. D.H. Winnicot, *Jeu et réalité, l'espace potentiel*, Edition Gallimard. P. 74.

C'est ainsi que toutes leurs idées ont été étudiées et que des activités multiples ont vu le jour. Le règlement de ces activités est élaboré, modifié au coup par coup en fonction de leurs réactions et de leur éventuelle agressivité. Grâce à ces ajustements successifs et au règlement évolutif qui en découlait, leur malaise était contenu.

Cette maîtrise leur permettait de retourner plus sereinement au travail de classe. Peu à peu, cette pratique a permis de faire émerger une idée à mon sens fondamentale : ils existeraient comme individus s'ils existaient en tant qu'élèves dans une classe. Je réaffirmais chaque jour que j'étais leur enseignante, garante, à ce titre, de la loi de l'école, réaffirmée elle aussi avec force à chaque occasion.

Mais j'étais aussi une citoyenne. Et ce n'étaient pas eux, mais l'État qui me donnaient ma légitimité d'enseignante. S'ils pouvaient se voir comme élèves dans le regard de l'enseignante, alors, ce statut d'élèves serait légitimé.

L'espace

L'importance relative accordée respectivement à la vue, l'ouïe et l'odorat varie selon les cultures et conduit à des perceptions très différentes de l'espace et des relations des individus dans l'espace.

E. T. Hall, *La dimension cachée*.

L'organisation de l'espace fut l'objet de nombreux remaniements pour leur permettre de vivre à l'aise telle ou telle phase de cette évolution psychique de la classe.

Quand les légos furent décidément au goût du jour, on réserva un vaste espace moquetté, à cette activité, avec comme corollaire qu'on ne devait pas trouver un seul Lego hors de cet espace. Cette règle qui limita, puis mit fin aux débordements et autres projections dangereuses.

Lorsque cette activité fit place aux puzzles de vingt-cinq à trente pièces, l'espace-jeu fut réduit pour constituer un grand plan de travail avec deux tables. Quand le Monopoly, version enfant, puis adulte, fit surface, les élèves ne purent d'abord y jouer qu'avec l'aide d'un adulte, en l'occurrence l'une des deux aide-éducatrices de l'école. Les enfants les aimaient beaucoup toutes les deux. La classe, dont les tables étaient disposées en U, s'avéra bientôt trop petite, le Monopoly se jouant à quatre ou cinq. Les enfants décidèrent alors de positionner les tables normalement, face au tableau, par groupe de deux. Ce que nous fîmes immédiatement. C'était l'époque où ils commençaient à entrer dans les apprentissages. Ils avaient à présent intégré l'espace et le temps du travail, ainsi que l'espace et le temps des ateliers plus ludiques. L'un était totalement complémentaire de l'autre. Ils se sentaient élèves.

Après plusieurs essais infructueux concernant l'espacement des tables, nous en arrivâmes à un consensus. Celui-ci était d'autant plus intéressant qu'il correspondait exactement à ce que E.T. Hall nous ap-

prend de la proxémie dans La dimension cachée, à savoir que les élèves dont les tables se touchaient s'entendaient bien ; ils supportaient cette proximité sans se sentir agressés. C'est ce que E.T. Hall appelle « la distance intime, mode éloigné ». Par curiosité, je mesurai toutes les distances possibles entre les corps et les tables dans la classe.

Tout correspondait.

Ce livre me fut à l'époque d'une grande utilité, en particulier lorsque je cherchai à comprendre l'origine d'une tension entre deux élèves dans la classe : le conflit naissait toujours entre deux élèves ayant modifié l'une ou l'autre de ces distances. Des remaniements de places m'aidaient à juguler quelque peu la violence montante... mais on ne parlait plus du sac.

Cette disposition des tables resta inchangée jusqu'à la fin de l'année ; en revanche, l'autre partie de la salle de classe connut de nombreuses évolutions : le « coin Legos » se transforma en « coin mime », puis en « coin chorale » et le « plan puzzle » en « salle de classe annexe » avec un tableau et des fiches de français, de maths ou d'autres matières, fiches mises à leur disposition dans les moments où quelques élèves jouaient à être... à l'école. On croit rêver...

Revenons-en brièvement au sac : à la toute fin de l'année, un grave problème relationnel dégénéra en bataille rangée prit de telles proportions que je ne savais plus comment m'en sortir. À l'occasion de notre séance hebdomadaire de « théâtre », alors que nous ne pouvions plus rien entreprendre du fait de ce blocage, c'est le sac qui nous sauva, grâce à Mossa, enfant le mieux structuré, à mon sens, de la classe. Sa proposition d'y avoir recours ayant été couronnée de succès, je m'étonnai à haute voix de n'y avoir pas songé moi-même. Ce à quoi Mossa rétorqua :

– Tu as oublié le sac parce qu'on n'en avait plus besoin.

Et c'était vrai : il avait très bien compris que le fait de ne plus utiliser le sac signifiait un progrès.

Les changements...

On met un point entre deux idées parce que ce sont les nôtres.

Il ne faut pas les mélanger.

Un élève

Désormais capables de ne plus laisser leurs angoisses interférer sans cesse dans leur travail, ils purent, individuellement, s'appuyer sur la sécurité apportée désormais par la structure de la classe, de plus en plus solide au fil des jours. En s'appuyant également sur des acquis scolaires dont ils pouvaient à présent évaluer eux-mêmes régulièrement les progrès, ils sentirent, peu à peu, qu'ils étaient à leur place à l'école. Cette évolution était particulièrement visible où certains collègues intégraient parfois selon des horaires fixes, avec gentillesse et persévérance, ceux de mes élèves dont les compétences en telle ou telle matière pouvaient leur permettre de progresser plus rapidement au sein d'une classe normale d'une trentaine d'élèves.

Ces changements se manifestèrent également durant les cours d'art plastique. Ceux-ci avaient lieu désormais dans la salle affectée à cette matière, et non plus dans notre classe, le professeur de la Ville de Paris chargé de l'enseignement de cette matière n'étant plus terrorisé par les éventuels débordements du groupe.

Début mai, les élèves arrivent un lundi en exigeant une nouvelle modification de l'espace-jeu. Apparemment, une urgence absolue.

Selon eux, ils ont besoin d'un endroit en permanence libéré pour le mime. Le « coin Legos » devient ainsi un « coin lecture », convenant idéalement à des mini représentations confidentielles. Il est bien entendu que le mime, plus que jamais reste... muet.

Les boîtes de Legos sont à présent disposées sur les tables du « coin école pour jouer » qui n'a plus lui-même de raison d'être.

Lorsqu'ils effectuent une construction en Legos, ils savent de quelles pièces ils ont besoin, et ils les cherchent. Ils n'ont plus besoin d'en disperser un grand nombre avec violence dans tous les coins de la pièce, en marchant dessus dans leur panique, jusqu'à ce qu'ils aient vu celles qui pourraient convenir. D'autre part, ils ne jouent plus à la classe, ou alors ils prennent une fiche et travaillent en vrai à leur table; parfois à deux ou trois, au tableau noir.

Une fois la classe réaménagée selon leurs désirs, les choses sérieuses peuvent commencer. C'est ainsi que juste avant ou juste après la récréation, si l'un d'entre eux éprouve le besoin d'exprimer une idée, une angoisse ou un problème quelconque, présent ou passé, il demande à deux ou trois camarades de l'accompagner. Il leur expose son projet à voix basse et, au bout de cinq minutes, ils se mettent à mimer une scène devant les autres élèves devenus spectateurs. La période mime durera ainsi pendant trois semaines, jusqu'à ce que nous commencions la préparation du spectacle poétique et musical pour la fin d'année avec une classe de CM1 et le professeur de musique.

La récréation

Ferme ton dictionnaire, c'est la récré.

Un élève

Là où les transformations furent les plus évidentes, ce fut dans la cour de récréation. Quelques jours après mon arrivée, j'avais insisté pour que mes élèves soient regroupés dans la même cour que les autres «grands», qui représentaient six classes. Mais pour pouvoir se détendre dans cette cour, encore fallait-il s'y sentir acceptés. Bien entendu, ce point était loin d'être acquis, compte tenu de leur passif ainsi que des représentations inconscientes nourries par le reste de l'école — aussi bien enfants qu'enseignants — à l'égard des «élèves de perf'».

Persuadés qu'en mon absence le moindre problème dans lequel ils seraient impliqués se retournerait contre eux, mes élèves se montraient très inquiets lorsque je n'étais pas de service. Souvent, mais pas toujours, ils étaient à l'origine des frictions dans la cour. Mais ils étaient encore dans l'impossibilité de contrôler leurs pulsions hors du cadre sécurisant de la classe. Le plus souvent, ces frictions dégénéraient en violence physique.

Lorsque j'étais là, ils savaient que je les écouterai et qu'ensuite nous parlerions en classe du problème pour tenter de trouver ensemble une autre manière de réagir ; ils cherchaient avec moi jour après jour, obstinément, comment échapper à leur propre violence. Je les incitais à expliquer logiquement, en utilisant une syntaxe et un vocabulaire adéquats, ce qui s'était passé. Leur exposé des faits devait être intelligible pour nous tous. En cherchant les phrases correctes, ils se calmaient.

En canalisant leur énergie dans ce travail d'expression orale, ils mettaient les affects à distance, prenaient du recul et se disaient que la prochaine fois, tout irait mieux : le conflit devenait ponctuel, explicable et peut-être solutionnable ; il n'était plus inhérent à leur qualité «d'élèves de perf'» aux comportements pathologiques, ingérables dans une cour de récréation, donc à craindre et à fuir : ils se sentaient réinvestis en tant qu'élèves, comme tout le monde. Jusqu'à la récréation suivante...

Quelques enseignants eurent réellement à cœur de lutter avec moi quotidiennement, contre ces représentations inconscientes négatives chez leurs élèves, créant des occasions de rencontre et d'échange. Lorsque mes élèves se sentirent élèves à part entière, attachés à une classe et à une enseignante, ces collègues essayèrent de leur donner l'occasion de se légitimer comme tels à la fois vis-à-vis d'eux, autres enseignants, et, par le fait même, des autres élèves, leurs élèves.

Le but était qu'ils deviennent acteurs de leur vie dans l'école.

Pour ce faire, il fallait multiplier les occasions de les confronter à la loi, la même pour tous.

Quant à la récréation, il fallut un certain temps pour que quelques-uns de mes élèves se mettent à jouer entre eux sans se battre, et à se déplacer dans la cour. En effet, au tout début, ils se resserraient en un groupe compact, restant sur la défensive, sans quitter le bout de terrain qu'ils s'étaient attribués. Puis l'attrait du foot-ball avait été le plus fort. Mais ils n'y jouaient qu'entre eux.

Pour les aider à s'approprier ce nouvel espace, j'instaurai vingt minutes de « motricité » l'après-midi. J'étais seuls avec eux dans la cour. Au début, ce fut terrible. Paniqués par ce grand espace vide, ils hurlaient et ne parvenaient pas à jouer plus de cinq minutes ensemble, même si j'organisais un jeu collectif à règles simples.

Peu à peu, ils l'apprivoisèrent... ou plutôt, ce fut l'espace qui les apprivoisa. La plupart d'entre eux, filles et garçons mélangés, jouaient au foot-ball, pendant que j'encadrais l'activité des quatre ou cinq autres incapables à la fois de s'intégrer à une équipe et de trouver du plaisir à bouger de manière autonome.

C'est ainsi qu'à la fin de l'année ils purent, durant les récréations communes, s'amuser avec les autres enfants. Les débordements et disputes qui survenaient alors ne relevaient plus que du conflit de personnes, ce qui était normal en la circonstance. Cependant, malgré tous ces progrès, leurs difficultés psychologiques individuelles restaient telles qu'ils furent toujours mêlés aux inévitables différends des cours récréation : la relation, pour eux, ne pouvait exister sans violence.

Désormais, lorsqu'ils se trouvaient seuls avec moi dans la cour, ils organisaient eux-mêmes des jeux collectifs dont certains étaient même capables de m'expliquer les règles.

La vérité. Une bonne idée ?

« Mais, pour ne plus se sentir mauvais, pour devenir celui par qui le bonheur arrive, il faut participer à la culture, s'y engager, devenir acteur, et pas seulement assisté. »

Boris Cyrulnik, *Les vilains petits canards*.

La classe était donc devenue possible. Elle était possible chaque jour, avec son emploi du temps, la position assise à sa table de travail, l'étude de toutes les matières prévues, les livrets scolaires, les mots aux parents, les récompenses et les punitions et même la demi-heure consacrée aux devoirs, de 16 heures à 16 heures 30.

Chaque semaine, les élèves avaient maintenant une dictée à préparer. Il s'agissait en général, surtout au début, d'une dictée à trous, dans laquelle il leur fallait retrouver une vingtaine de mots, avec un point par mot correct. Le texte, que nous avons créé ensemble, était essentiellement constitué de mots à eux, parmi lesquels on trouvait invariablement « maman » : ils ne pouvaient avoir zéro.

Ils arrivaient le matin, prêts pour la dictée. C'était sérieux, comme dans toutes les autres classes. Théâtralement, je sortais les feuilles de mon cartable. Je lisais dans un silence le plus souvent religieux (nous y étions parvenus...) le texte, leur texte, pour qu'ils en retrouvent le sens, et s'en imprègnent.

Pour les plus jeunes, le texte était moins long, bien sûr. Le jeudi, tous jouaient le jeu de la dictée. C'était un réel plaisir pour presque tous, je pense. Y compris moi... Et même si deux d'entre eux étaient incapables de mener l'exercice à son terme, ils restaient assis et inscrivaient... des mots... dans les trous.

Tous les ingrédients étaient en place pour aborder, après les vacances de février, une période que je souhaitais évidemment plus sereine, consacrée aux apprentissages scolaires. Je le souhaitais, mais je n'y

croyais pas vraiment, car j'étais confrontée à une nouvelle difficulté : si les coups, les insultes et l'expression d'angoisses massives n'avaient plus cours dans la classe, j'avais quotidiennement droit, et de plus en plus souvent, à des manifestations individuelles de souffrance.

Sur le formulaire de la CCPE orientant chacun des élèves en classe de perfectionnement, il était spécifié que cette orientation devait être accompagnée, pour tous sans exception, d'une aide psychologique (entre autre...). Hélas! Les parents de plusieurs enfants n'avaient eu cure de ces conseils...

Mais autant j'avais été certaine que mes « études des représentations » avaient été nécessaires pour que toute la classe entre dans les apprentissages, me permettant ainsi de remplir enfin mes fonctions d'enseignante, autant j'étais certaine que je ne devais pas procéder de la même façon avec les individus composant ce groupe. Il me semble d'ailleurs que cette rigidification de mon attitude les sécurisait.

Un matin où tout le monde travaille en silence, j'entends :

– Tu nous aimes, maîtresse ?

– Bien sûr que je vous aime.

– Tu nous aimes comme tes enfants ?

– Non, bien sûr. J'ai deux enfants à moi, que j'ai faits et que j'aime comme mes enfants parce que ce sont mes enfants.

Vous, vous êtes mes élèves. Je vous ai choisis et je vous aime comme mes élèves. Vous avez tous, même s'ils ne vivent pas toujours avec vous un père et une mère à vous, c'est obligé.

– Bon.

Point final. Toujours répondre, et toujours répondre la vérité. N'éluider aucune question.

Mais même s'il était clairement établi, pour les uns comme pour les autres, que je ne répondrai jamais à aucune de leur demande d'aide psychologique, il était clair également qu'ils la formuleraient de plus en plus souvent et de plus en plus fortement, avec d'autant plus de chances d'être entendus qu'ils savaient très bien à présent à quel moment intervenir pour que ça gêne au maximum la classe.

En de telles occasions, j'étais obligée d'intervenir : l'un pouvait dire qu'il voyait une main sortir du mur, et se mettre à courir dans toute la salle d'un air paniqué, comme envoûté, pour l'attraper. Un autre s'écroulait subitement — et régulièrement — par terre en hurlant :

— J'ai envie de rien faire ! J'ai envie de mourir !

Une troisième pleurait silencieusement, sans proférer un mot, durant des heures. Ce type d'incident survenait chaque jour, et de plus en plus souvent à présent. Je me demandais de nouveau avec une inquiétude croissante comment j'allais me sortir de cette situation.

Alors que j'avais alerté le psychologue scolaire, le CMPP, l'assistante sociale, vu les parents, du moins ceux qui avaient bien voulu se déplacer, et que je désespérais un peu, une nouvelle idée se fit jour dans mon esprit à la faveur d'un concours de circonstances.

Avec Véronique et Valérie, deux collègues du DELC (Diplôme d'enseignement des langues et des cultures), j'avais eu l'occasion d'expérimenter ce que nous avions appelé à l'époque un « match d'insultes » dans la classe de perfectionnement d'une école de ZEP. Il s'agissait, pour une classe particulièrement difficile, d'utiliser des mots qui ne soient justement pas des insultes dans une rixe verbale par équipe. Nous en avions évidemment soigneusement mis au point les règles, et un des intérêts majeurs de cette expérimentation résidait dans les différents exercices préalables (centrés sur la voix, le mouvement, les sentiments, l'espace) proposés aux élèves pour « s'entraîner ».

L'étude que nous en avons faite par la suite nous avait permis de comprendre que l'un des objectifs prévus n'avait absolument pas été atteint. La recherche et l'analyse des causes de cet échec, ainsi que des remédiations possibles entraînèrent chez moi une conviction : la mise en place — activité réclamée avec force par mes élèves depuis quelques temps — ouvrirait peut-être d'autres portes à ces enfants demandeurs d'aide ; notamment celle de création, qui sait ?

C'est ainsi que je leur proposai d'organiser des jeux de rôles.

Ce n'était pas vraiment du théâtre, bien sûr, mais on pouvait commencer par là. Par la suite, si les séances se déroulaient de manière satisfaisante, les choses évolueraient d'elles — mêmes.

Il me faudrait, pour commettre le moins d'erreur possible, avoir l'avis d'un professionnel. Le professeur de théâtre qui enseignait dans le cadre du DELC accepta, avec beaucoup de gentillesse, de venir animer au moins la première séance.

La période des vacances arrivait avec sa bienfaisante coupure.

L'avenir semblait prometteur. J'étais désormais résolument optimiste, pleine de curiosité pour ce qui allait se vivre...

*** Des idées pour s'en sortir**
Violence et dissipation dans la classe

Le problème

L'agitation de vos élèves durant les déplacements, dans les escaliers et lors de leur retour en classe après la récréation, vous démoralise d'autant plus que vous les sentez capables de constituer une classe intéressante.

Vous savez que vous perdez un temps précieux à essayer de les faire se ranger lorsque la récréation est terminée, et qu'une fois en classe, vous allez passer un quart d'heure à parler de violence et de citoyenneté. Vous vous rendez compte chaque jour, et plusieurs fois par jour, que tout est à recommencer.

Vous êtes, d'une part, extrêmement frustré de ne pouvoir travailler normalement avec vos élèves pour des raisons extérieures à la vie de la classe et, d'autre part, peu satisfait des résultats de vos diverses mises au point qui semblent ne servir à rien. Vous n'avez qu'une connaissance partielle des incidents à l'origine des coups, les insultes rapportées ne sont peut-être pas réelles, vous nagez dans l'incertitude et n'êtes donc pas en mesure de régler les problèmes.

Une solution

– Objectif : l'efficacité.

N'acceptez plus de passer un temps indéterminé et infini à ne rien dire : votre emploi du temps n'a pas à changer sans cesse parce que les élèves ne peuvent se mettre en situation de le respecter. Ils sont trop agités et angoissés pour que vous fassiez comme si de rien n'était.

Vous devez les sécuriser avant de les mettre réellement au travail. Pour cela, proposez alors de passer un temps déterminé, fini, à échanger de manière constructive, avec un objectif précis et annoncé.

Méthode : proposez à votre classe de se voir telle qu'elle est : identifier qui, de quoi, quand et pour quoi on parle.

Pour ce faire :

- Demander le concours d'une personne extérieure à la classe : le psychologue scolaire, un professeur de la ville de Paris volontaire qui se sente à l'aise avec les élèves, un collègue ou, pourquoi pas, le directeur;

- Exposez à la classe, avec l'intervenant, votre objectif d'efficacité, que vous ne négocierez pas : vos élèves seront rassurés de savoir que vous dominez la situation, qu'elle ne vous fait pas peur et que vous en tirez profit. Ainsi re-cadrés, toute chose revenant à sa place, ils se remettront petit à petit au travail.

- L'intervenant observe la classe en silence, sans juger, en notant tout ce qu'il voit et entend. Vos élèves et vous êtes en situation de classe.

Le déroulement

Exemple

Première séance : l'observateur est dans la cour de récréation lorsque la sonnerie retentit. Il regarde et écrit ce qui se passe. Il monte les escaliers avec les élèves, s'installe devant les élèves et se fait oublier tout en écrivant. Avant de partir, à la fin d'une séquence par exemple, il les remercie vivement pour leur concours et leur ré-explique rapidement la suite des opérations sans leur donner l'occasion d'entamer quelque discussion que ce soit sur l'organisation de ce qu'il peut appeler une expérimentation. En général, les élèves sont curieux et fiers d'avoir été choisis pour cette expérimentation.

Deuxième séance : l'intervenant donne aux élèves des feuilles de papier, sur lesquelles il a reproduit en trois colonnes tout ce qu'il avait pu noter : c'est comme un scénario de film, en mots. Selon les possibilités de concentration des uns et des autres, il y aura une feuille pour deux, ou pour quatre, afin qu'ils ne travaillent pas seuls, mais ne puissent pas facilement faire autre chose que ce qui est demandé.

Dans une colonne, l'intervenant a inscrit ce qui a contribué au bon déroulement de la séquence ; dans une deuxième, ce qui a gêné ce déroulement. Une troisième est vide. L'idée est qu'ils prennent de ce qu'ils disent et font. Réellement.

Ensuite, ils doivent comprendre en quoi leur propre comportement, dont ils ont maintenant une image conforme à la réalité, les empêche ou leur permet d'apprendre.

Pour finir, ils doivent formuler, écrire et redire toutes ces réflexions dans la troisième colonne, pour qu'elles deviennent un matériel commun sur lequel toute la classe va réfléchir.

Les autres séances seront en nombre et en forme variables en fonction de la manière dont se sont déroulées les deux premières, de l'accueil qui leur ont été faites, et des possibilités de concentration des élèves : ne pas oublier qu'un mardi à 8 h 40, vous avez plus de chances d'obtenir une demi-heure d'attention et de participation qu'un vendredi à 16 h ! Donc, ciblez les horaires et les activités qui précèdent l'expérimentation. Si le résultat de la classe entière n'atteint pas vos espérances aussi rapidement que vous le souhaitez, l'évolution individuelle présente et à venir sera forcément modifiée. Quant à vous, le simple fait d'avoir demandé et obtenu cet apport extérieur, d'avoir pu regarder la réalité (vous dans votre classe) en face, de l'avoir revue « en film », lue et analysée par tous les acteurs, est positif à maints égards :

- vous avez pris du recul ;
- vous n'êtes plus tout seul ;
- vous allez pouvoir identifier le ou les enfants en trop grande souffrance psychologique, leur simple signalement au réseau entraînera un grand soulagement pour eux et pour leurs camarades, qu'il soit ou non suivi de la prise en charge nécessaire : chacun distinguera ainsi les comportements provocateurs, et donc gérables à long terme dans la classe, des comportements symptomatiques de réelles difficultés psychologiques d'autant plus angoissantes que personne n'en parle.
- vous êtes en possession de données précises, objectivées, connues de tous, et surtout dites, entendues et reconnues par tous comme permettant ou empêchant de travailler normalement ensemble.

Enseigner c'est possible!

L'échange avec votre collègue ne pourra être que bénéfique et source d'un fort enrichissement personnel et pédagogique.

– Prolongement possible : un film (projet de classe).

2.2. Deuxième période : Chercher pour trouver

L'état des lieux : les difficultés

Un problème, une solution (au moins).

La rentrée des classes, le 8 mars est l'occasion, pour les élèves, de vérifier que je suis bien là, fidèle au poste, car ils n'y croyaient quand même qu'à moitié, ayant été choqués, après les vacances de la Toussaint, de trouver, sans adieu ni explication, un nouvel enseignant, cette mauvaise surprise s'étant renouvelée après les vacances de Noël.

Nous travaillons d'arrache-pied. Il m'est désormais possible d'évaluer, pour chacun d'entre eux, les acquis et les lacunes, les difficultés et les blocages dans les différentes matières. Je commence à entrevoir une difficulté majeure pour moi : n'étant pas « spécialisée », je ne peux me fier qu'à un certain bon sens pédagogique pour me montrer le plus efficace possible. Par la suite, je ressentis cruellement, et de plus en plus souvent, ce manque de formation spécialisée. Je fus d'ailleurs très heureuse, à la fin de l'année, de rencontrer l'enseignante nommée sur ce poste pour l'année suivante : elle était, elle, spécialisée de longue date ; il me semblait que cet enseignement adapté à chacun, maintenant que la plupart de mes élèves étaient prêts à le recevoir, allait permettre à ceux d'entre eux qui seraient encore là, de prendre un réel départ dans la vie.

La plupart... Ce qui est précisément à la fois nouveau et problématique maintenant, c'est la distance qui s'instaure entre un groupe majoritaire de neuf élèves travaillant et progressant régulièrement, et trois autres, isolés par des difficultés personnelles trop importantes et dans l'incapacité de suivre le mouvement général. Les premiers commencent à se laisser aller au plaisir des mots, de la conversation.

Ils essaient de verbaliser leurs difficultés, sont à présent peu ou prou dans une relation d'échange avec autrui. Ils œuvrent, chaque fois que l'occasion leur en est donnée, dans cette direction, répondant, le plus souvent encore avec effroi, il est vrai, aux approches des autres, établissant ainsi, timidement mais sûrement, de précieuses passerelles entre eux. Les trois autres souffrent énormément et de cet écart qui se creuse et des difficultés psychologiques personnelles qui en sont à l'origine. Les manifestations de cette souffrance mettent régulièrement en péril le fragile équilibre de la classe.

Il n'est évidemment ni en mon pouvoir ni dans mes fonctions de réduire leur angoisse. La plus âgée, Samia, est « bénéficiaire » d'un contrat d'intégration lui permettant de se rendre deux jours par semaine dans un service de pédopsychiatrie. Elle souffre le martyre parmi les enfants de la classe, qui la harcèlent sans cesse avec d'autant plus de méchanceté qu'elle se contente de pleurer dans son coin sans rien dire : ils veulent qu'elle parle, qu'elle dise. Ils ne supporteront jamais, durant toute l'année, qu'elle ne se plaigne ni ne se révolte ; ils tenteront tout, jusqu'à tirer son pantalon sur ses talons le jour où ils savent qu'elle est indisposée, jusqu'à lui couper des mèches de cheveux, jusqu'à glisser dans son cartable des objets ne lui appartenant pas afin de pouvoir l'accuser de vol, pour qu'elle réagisse. En vain.

Évidemment, je ne les vois jamais accomplir leurs forfaits. Si bien que ma réaction n'est jamais non plus celle qu'ils ont escomptée : il m'est difficile d'apprécier une situation à partir des pleurs silencieux, tragiques et incontrôlables d'une jeune fille qui ne peut s'exprimer.

Je console donc toujours Samia. Ce qui excite la fureur de ses bourreaux. En dépit de toutes mes tentatives de résolution du conflit, la situation resta bloquée jusqu'à ce que l'instituteur de CLIN, ne supportant plus, lui non plus, cette souffrance muette, propose qu'elle vienne dans sa classe « aider les nouveaux arrivants ». Ce qu'elle accepta aussitôt avec joie et reconnaissance. Ainsi mise dans une situation où elle n'était plus la plus faible, mais la plus forte, Samia se transforma : les pleurs cessèrent totalement, elle se mit à participer à la classe ; elle

se fit des amies, beaucoup plus jeunes qu'elle, avec lesquelles elle parlait et riait.

Ce nouveau comportement intrigua beaucoup mes élèves, et fut l'occasion pour eux d'une remise en question particulièrement intéressante. De leur point de vue, ils avaient réussi ; n'ayant pas voulu — ou pas pu — changer, Samia avait été exclue. Exclue ? Ils se rendaient bien compte qu'elle avait choisi librement de quitter la classe, et que ce n'était pas une exclusion. C'était une solution. Or, pour eux, elle avait mal agi depuis le début de l'année en étant si différente ; et elle n'était pas punie ; pire, elle était heureuse.

La réflexion que suscita chez mes élèves la réaction des adultes et le changement de Samia aboutit, peu à peu, à des questionnements quant à leur propre comportement, aux différences et à l'exclusion en général. Mais surtout, ils s'interrogèrent sur les raisons qui poussèrent les adultes responsables à ne sanctionner personne, à ne se retrancher derrière aucune décision administrative ni aucun supérieur hiérarchique, mais à chercher, là où ils avaient la possibilité de le faire, une solution permettant à chacun d'être le moins malheureux possible. Sans la totale confiance de la directrice à mon endroit et sans son examen attentif et bienveillant de toutes mes propositions, même les plus farfelues, car il y en eut, de telles solutions eurent été impossibles.

Quant aux deux autres élèves « à problème » de la classe, qui sont aussi les plus jeunes, — l'un n'a pas encore neuf ans et l'autre vient de les avoir —, ils manifestent de manière incessante par une agitation tant physique que verbale leur mal-être, tant dans la classe qu'en dehors de celle-ci.

Par exemple, Heike tourne comme un ours en cage dans l'espace - jeu, touchant tout ce qui lui tombe sous la main, parlant sans cesse aux uns, aux autres, à moi, sans parvenir, à son grand désespoir, à se fixer ne serait-ce que quelques minutes sur une activité, encore moins à sa table de travail (sauf durant la dictée du jeudi matin, je ne sais pourquoi).

Ce manège ne s'arrête que lorsque je peux m'occuper exclusivement de lui, c'est-à-dire lorsque tous les autres enfants sont attelés à un tra-

vail ou une activité pour laquelle ils n'ont pas besoin de mon aide. Ce cas de figure n'est pratiquement possible qu'avec la présence d'une des deux aide — éducatrices, Anne ou Capucine, dans la classe.

Pour sa part, le dernier de ces trois élèves tente de s'exclure de lui-même de toute activité dans laquelle entre le moindre apprentissage scolaire. Autant dire de presque toutes. Naturellement, je ne suis absolument pas d'accord pour qu'il passe son temps à se promener dans la classe, à jouer, sans jamais rester assis à sa table plus de deux minutes ni tenir un crayon, l'écriture lui faisant horreur. Tout ceci rend sa vie — et la mienne — d'autant plus compliquées. Il fait systématiquement payer aux autres élèves cette exclusion personnelle ou la contrainte que j'exerce sur lui pour qu'il participe aux activités. Le plus souvent, à peine sorti de la classe, quelquefois dans la classe même, il provoque les autres élèves jusqu'à ce qu'un conflit éclate...

Il n'y a pas de fumée sans feu

Un objectif à la fois.
Un professeur de l'IUFM

Lundi 22 mars

Ce jour-là, je prends réellement conscience de la fragilité de notre équilibre et du risque de voir jaillir à tous moments l'expression de pulsions incontrôlables. Alerte au feu ! Évidemment, la sonnerie retentit à l'improviste puisqu'il s'agit d'un de ces exercices de prévention obligatoires organisés plusieurs fois par an dans toutes les écoles. La marche à suivre est claire, précise, en principe connue de longue date par tous les élèves de l'école.

Lorsque sonnerie se fait entendre, je me trouve très exceptionnellement assise derrière mon bureau, situé dans l'angle opposé à la porte ; je corrige avec un élève l'exercice qu'il vient de terminer. L'atmosphère est tranquille, studieuse même ; tout le monde paraît concentré ou pour le moins calme. Je n'ai pas le temps de me lever pour saisir le cahier d'appel, pourtant posé sur mon bureau, qu'ils jaillissent tous comme un seul homme et courent vers la porte en hurlant :

– Alerte au feu !

Heike manipulait de la pâte à modeler près de la porte ; il se jette de tout son long en travers de l'ouverture, obligeant ceux qui veulent passer, c'est-à-dire tous les autres sauf celui qui a ouvert et a déjà disparu, à l'enjamber ou le piétiner. Il refuse de se lever, ayant décidé de rester là puisqu'enfin l'occasion lui est donnée de mourir. Vainement, j'ordonne à tous d'arrêter de courir. Ils partent dans les deux directions du couloir, dégringolant les escaliers (n'oublions pas que nous sommes au second...) gênant de surcroît l'exercice d'évacuation des autres classes du palier dans la panique la plus totale.

Aidée de trois élèves qui sont enfin revenus vers moi, je parviens à lever Heike qui s'abandonne de tout son terrible poids, refusant toujours de marcher. Nous le traînons jusqu'à l'escalier dans lequel il tente de se jeter à plusieurs reprises. Nous parvenons enfin en bas ; je retrouve mes élèves courant en tous sens dans la cour. Ils se rangent finalement, impressionnés par les douze autres classes d'une trentaine d'élèves chacune impeccablement alignés devant leurs enseignants respectifs : on n'attendait plus que nous. La sonnerie retentit toujours : au moins, nous sommes dans les temps. Pour le reste, nous avons tout faux.

Mais pourquoi avions-nous si faux ? Il y a trois mois, cette folie aurait pu se concevoir, ne surprendre personne, mais aujourd'hui, après tout ce chemin parcouru ensemble pour atteindre le climat presque serein de ce début d'après-midi, je me pose des questions : comment cette débandade dans le style du chacun pour soi aurait-elle pu être empêchée ? Par le groupe, sans doute. Seule une réelle appartenance au groupe aurait été assez forte pour arrêter, lorsque j'ai calmement demandé à tous de m'attendre pour descendre, le mouvement de panique naissant et me faire écouter, entendre et obéir. Le constat est là, implacable : hors imprévu, la vie scolaire est certes devenue possible. Mais le calme qui s'y installe parfois, l'attitude de plus en plus souvent « normale » des élèves ont en fait généré chez moi une illusion : celle d'avoir réussi à donner à cet assemblage hétérogène une cohésion interne suffisamment solide pour que la majorité d'entre eux, dans des situations difficiles et imprévisibles, soutiennent et contiennent l'angoisse des plus fragiles.

La réalité est autre. Que survienne un événement aussi générateur de terreur qu'une alerte au feu, et c'est le surgissement immédiat chez tous de pulsions incontrôlables par qui que ce soit : chacun se retrouve soudain seul avec ses vieilles peur tapies dans son inconscient et avec une seule pensée, une seule urgence : les fuir, s'enfuir.

Dans le cas présent, l'aspect contenant et sécurisant de la classe n'a pu agir sur ce déferlement, parce que cette alerte ne pouvait en aucun cas faire référence au registre scolaire.

Je cherche des solutions. Pour la prochaine fois... Comment transformer cette illusion en réalité ? Sur quelle particularité le travail effectué depuis le mois de janvier n'a-t-il eu aucun effet ? Il est parfaitement impossible de modifier certaines données. Quelles sont-elles, et quelles sont celles sur lesquelles nous pouvons agir ? Quelle est l'incidence des unes et des autres sur des situations comme celle d'un exercice d'alerte au feu ?

Je ne peux que passer une nouvelle fois en revue un par un les aspects de la situation dont j'avais, de toute évidence à tort, fini par penser qu'ils ne constituaient plus de réels obstacles à une bonne gestion de la classe.

Premièrement, l'âge des enfants. Le temps m'a manqué pour mener une étude sur cette question des âges, mais si les deux classes de perfectionnement qui existaient dans l'école jusqu'à cette année scolaire, l'une pour les plus jeunes, l'autre pour les plus âgés n'avaient pas, pour des raisons propres à l'Éducation nationale été fondues en une seule, ils auraient sans doute beaucoup moins souffert. Ils auraient évolué à l'intérieur d'un groupe plus homogène, tant du point de vue des compétences à acquérir que des intérêts et des difficultés de tous ordres.

Ils auraient mieux compris, et sans doute accepté, les réactions de leurs camarades. Beaucoup d'entre eux se sentaient trop différents de tous les autres, et étaient effectivement ressentis comme tels, ce qui réduisait d'autant les échanges constructifs et confiants. On ne pouvait lutter contre cette composition de « classe ».

Deuxièmement, la présence de Samia. Cette jeune fille de douze ans et demi, très perturbée (elle était encore parmi nous le 22 mars), qui a été intégrée deux jours par semaine dans la classe « pour son bien afin qu'elle reste en contact avec d'autres jeunes en situation scolaire », se trouve dans une situation d'absence d'échanges permanent, en très grande souffrance. Pour ma part, j'ai le sentiment qu'une telle décision, qui aurait sans doute pu être suivie d'effets très positifs dans un milieu « normal » relève plutôt de la « non-assistance à personne en danger ». Il devait bien être possible de l'intégrer à une autre classe. On y parvint.

Troisièmement, si une telle classe existe néanmoins, laisser la plupart du temps seule une enseignante avec une douzaine d'électrons revendiquant régulièrement la possibilité d'être libres revient à créer une situation de danger pour eux, pour elle et pour les autres élèves de l'école. Là encore, avec les collègues, on allait certainement trouver une solution, une organisation susceptible de diminuer les occasions de débordements.

Quatrièmement, l'attribution, à un tel ensemble d'enfants violents et imprévisibles, d'une salle de classe située au deuxième étage me semblait un réel non sens. J'envisageai tous les déménagements possibles. Mais aucune de mes propositions — résistance au changement ou manque de locaux? — ne seront finalement suivies d'effet.

Je reprend espoir. Nous pouvons agir sur plusieurs de ces paramètres. La plupart des membres de l'équipe et la directrice ont déjà montré, à plusieurs reprises, à quel point ils se sentaient concernés par l'évolution de la classe de perfectionnement.

Nous sommes le 22 mars, c'est la veille du jour tant attendu où les élèves rencontreront Myrtha pour leur première séance de théâtre. Plus que jamais cette activité me semble indispensable.

Car plus que jamais j'ai le sentiment que ce genre de panique et de folie collective à laquelle j'ai eu droit à l'occasion de l'alerte au feu serait considérablement atténuée si les pulsions qui en sont à l'origine trouvaient à s'agir, à se dire dans un temps et un espace organisés à cette fin. Ce qui m'a amenée à cette conclusion, ainsi que je l'ai dit, fut le travail consécutif à notre « match d'insultes » dans une classe de perfectionnement en ZEP.

À l'origine, il s'agissait de monter une expérimentation visant à permettre à des élèves non francophones d'aller « du non verbal au verbal ». Mais aux difficultés linguistiques prévues, le terrain choisi alliait évidemment un grand nombre d'autres problèmes. D'ailleurs le choix de cette classe que je connaissais déjà avait été amené par l'idée que ces enfants, possédant mal ou peu la langue française, de cultures diffé-

rentes et dans une grande violence permanente, pouvaient effectuer ce cheminement et aborder ensuite plus sereinement leur scolarité.

En gros, il s'agissait d'utiliser la violence et ses différents modes d'expression pour que les élèves prennent par rapport à celle-ci un recul indispensable et constructif par la suite quant à leurs apprentissages.

*** Des idées stratégiques pour s'en sortir**

Vous avez une classe difficile, toujours à la limite du débordement, surtout au début de l'année. Pour mener à bien votre projet, qui est d'enseigner à vos élèves le programme prévu, vous devez rester solide, ne pas vous épuiser, et donc adopter une stratégie qui s'avérera d'autant plus efficace que vous y croirez : vous pourrez lui apporter quelques aménagements en fonction de la vie de la classe, mais elle restera identique à elle-même dans les grandes lignes. Cette constance sécurisera les élèves, dont les débordements se feront de plus en plus rares tout au long de l'année.

Méthode

1. Mettre en place des séances hebdomadaires, à jour et heures fixes, d'expression et d'analyse collective des difficultés des uns et des autres dans la classe.

2. Ne jamais y déroger, quoiqu'il arrive. Ces séances ne doivent jamais être « sauvages », au contraire : elles doivent être parfaitement structurées. Tout ce qui est dit doit être noté et repris pour être utilisé ultérieurement.

3. Bannissez les sanctions collectives, le manque de clarté dans les propos ou les actes, la rigidité dans tous les domaines, l'absence de réponse à une question, toute forme d'injustice et de manque de respect des élèves, la paresse, ou la mise en avant chez certains de ce qui est négatif.

4. Exigez l'échange, l'écoute, la tolérance, le respect de la loi et d'autrui.

5. En cas de débordement, le gérer du mieux possible en faisant toujours référence à la loi et en appliquant le règlement ; puis chercher avec les élèves à en comprendre l'origine puis les moyens de l'éviter.

6. Ne pas s'opposer à la force et au mouvement du groupe : comme au judo, en profiter...

Le « match d'insultes »

Le jeu est essentiellement satisfaisant, ce qui se vérifie même s'il conduit à un degré élevé d'angoisse. Il y a un degré d'angoisse insupportable qui, lui, détruit le jeu.

D. W. Winnicott, *Jeu et réalité, l'espace potentiel*.

À peu près au même moment, on nous demanda, dans le cadre du DELC, d'effectuer une expérimentation filmée d'un match d'insultes. Pour cela, il nous fallait identifier une classe dans une école parisienne. Valérie, Véronique et moi — même optâmes pour une classe de perfectionnement, en ZEP, dans une école publique élémentaire.

Les élèves sont au nombre de treize et, comme on peut s'y attendre dans ce genre de classe, présentent une déficience intellectuelle, un retard d'acquisition et des troubles du comportement, plus ou moins accentués. Ils sont treize, cinq filles et huit garçons, âgés de neuf à onze ans. Tous s'expriment en français, et ont eu au moins une partie de leur cursus scolaire en France. La diversité de leurs nationalités (malienne, marocaine, algérienne, tunisienne, sénégalaise et française) et leurs difficultés psychologiques entrent pour une part importante dans les conflits qui les opposent fréquemment. En effet, dans ce type de classe particulier, l'agressivité est présente et s'exprime le plus souvent verbalement (insultes) et physiquement (échanges de coups, opposition et rejet de l'autre).

Or, l'idée directrice d'une telle expérimentation est d'aider les élèves à prendre du recul par rapport à leur violence grâce à un travail de tout le groupe accentué sur le non verbal et le verbal. Par la suite, la cassette vidéo sera remise à leur institutrice qui effectuera avec eux un indispensable travail de retraitement. Nous avons préparé la salle, et lorsque les élèves sont assis, nous nous présentons, et expliquons en quoi va consister notre expérimentation :

– Nous sommes venues pour faire avec vous un nouveau jeu que nous filmerons. À la fin, il y aura un match. Mais avant de faire un match, il faut s'entraîner.

À cause du climat d'agressivité et des difficultés intellectuelles précitées, il nous a semblé indispensable de préparer la séance par une première séquence verbale, directive, ayant pour effet de sécuriser le groupe. Plusieurs enfants ont gardé leurs manteaux, comme pour mieux se protéger des autres ; mais la nécessité d'épingler des étiquettes avec leurs prénoms pour simplifier le déroulement de l'expérimentation pousse certains d'entre eux de l'ôter. Pas tous.

Ils sont assis sur des chaises placées encercle. Les tables ont été poussées contre les murs. L'espace est donc libre dans et hors du cercle, mais le cadre spatial et relationnel est totalement contrôlé.

Il est à noter que cette première activité reprend un type de travail qu'ils ont déjà effectué. Leur narcissisme n'est donc pas menacé : ils ne seront pas en échec. Ils savent que tout sera mis en place de telle sorte qu'ils entrent tous dans l'activité de manière positive.

Première séquence. Durée quinze minutes.

Consigne :

– « Dans votre tête, en silence, vous choisissez deux mots français, un que vous aimez beaucoup, et un que vous détestez.

Véronique écrira au tableau tous les mots que vous direz pour faire un réservoir de mots dans lequel vous pourrez vous servir quand vous en aurez besoin. Valérie va filmer. (Je répète la consigne, et en vérifie la compréhension en interrogeant plusieurs enfants). On y va. Vous avez 1 minute pour choisir vos deux mots ».

Les élèves sont calmes. Ils se regardent, s'écoutent, cherchent. Je leur laisse le temps de trouver, passe au suivant en cas de silence prolongé, reviens en prenant soin, à chaque fois, de verbaliser mes déplacements afin qu'aucun élève ne se sente ni abandonné ni en échec, et continue sa recherche. Je leur dis que j'ai confiance en eux, et que ce réservoir de mots qu'ils doivent fabriquer leur permettra de jouer.

Ils sont attentifs, mais lorsque leur institutrice intervient auprès d'un élève pour l'encourager (« si, si, Rami, tu sais ! »), celui-ci, recentré

sur une activité de type scolaire, se tend un peu. Finalement, les élèves entrent tout doucement dans l'activité, le cadre relationnel est mis en place, le réservoir de mots est trouvé et écrit au tableau.

Ils ont mis beaucoup plus que la minute prévue pour choisir leurs deux mots. Mais aucune réflexion ne leur a été faite à ce sujet, puisqu'ils ne pouvaient pas aller plus vite, et qu'il fallait impérativement trouver ces mots, que voici :

BONBON ÉCRIRE FRITES GLACE LUNE BICYCLETTE
POMME NEIGE SOLEIL SUCETTE VENT NUIT MOTO
DESSINER PLUIE ORAGE MÉCHANT ÉCRIRE HIVER
NATURE PORC TONNERRE GROSSE VENT POLLUTION

Certains élèves ont mis beaucoup d'émotion dans certains mots, comme « grosse », « soleil » « méchant ».

Deuxième séquence : durée quatre minutes.

Consigne :

– « Mettez-vous debout derrière votre chaise. Maintenant, on va dire les mots de façons différentes, tous ensemble. Véronique va entourer un mot. Je vais dire comment on va le lire, je vais vous montrer, et vous allez répéter après moi. »

L'objectif de cette deuxième séquence est double :

– spatial : il s'agit de passer de la position assise à l'intérieur du cercle à la position debout à l'extérieur.

Généralement, quelques-uns trouvent là une occasion de s'opposer, et cette opposition est gestuelle.

– fonctionnel : certains, quatre d'entre eux, lisent mal ou ne lisent pas du tout. C'est un moyen de leur faire apprendre des mots dont ils auront à se servir mais qu'ils ne pourront pas déchiffrer ; ainsi, ils ne seront pas pénalisés par une non-production.

Je vérifie que la consigne est comprise. On va donc tour à tour chuchoter, parler comme en classe, c'est-à-dire normalement, crier : seules les modulations de la voix changent. Puis, on va lire les mots en étant heureux, triste, en colère, sérieux. C'est à présent sur le mode de production des sentiments que l'exercice porte. Certains trouvent là l'occasion de s'opposer, plusieurs manifestent de plus en plus leur désir de bouger. Mais la majorité d'entre eux participe à l'activité avec un plaisir de plus en plus évident, en respectant autant que faire se peut la consigne. Tout semble en place pour le passage « du non verbal au verbal » : ils ont des mots, leurs mots, qu'ils ont prononcés à plusieurs reprises sur des modes différents suivant les sentiments exprimés.

Pour suspendre l'activité, notamment lorsque la consigne n'est plus respectée, nous avons une cymbale, dont nous avons explicité et fait répéter par les enfants la fonction. D'ailleurs, je me tromperai systématiquement de dénomination tout au long de la séance, en l'appelant, probablement par identification avec un match de boxe, « le gong ».

Troisième séquence. Durée : six minutes.

Consigne :

- « Maintenant, vous vous déplacez dans tout l'espace et au coup de cymbale, vous vous immobilisez. Vous arrêtez pile-poil, en statue, mais pas n'importe comment : vous devez exprimer sans un mot, par votre attitude et l'expression de votre visage une manière d'être ou un sentiment précis, que je vous annonce ».

- Oh ! C'est un jeu, ça ! fait un élève.

Un autre, nommé Rached, qui fait partie de ceux qui n'ont pas ôté leur manteau, ébauche le geste de retirer sa veste, mais n'ira pas jusqu'au bout de son désir d'entrer dans le jeu.

Les élèves ne respectent pas la consigne que je dois réitérer à plusieurs reprises : ils se donnent des coups, sont bruyants. Je les encourage dès qu'ils se déplacent un peu plus silencieusement et sans trop se toucher. Mais, malgré nos efforts, nous n'obtiendrons jamais aucun déplacement sans échanges de coups, pas plus qu'un silence total.

En revanche, les élèves ont réellement essayé de se figer comme des statues en exprimant toute une gamme de sentiments : fatigue, sérieux, colère, gaieté, bonheur. Ils participent avec plaisir à cette activité, et en redemanderont même. Lorsqu'il s'agira de mimer la colère, Rached, se lèvera finalement de sa chaise pour participer.

Coup de cymbale.

Quatrième séquence. Durée quatorze minutes.

Consigne.

- «Maintenant, asseyez-vous en rond par terre. Je m'installe avec vous. Vous direz un mot très vite à votre voisin. Ça ne doit pas s'arrêter. On ne dit pas deux fois le même mot. On ne s'arrête pas. Si on dit deux fois le même mot, Véronique donne un coup de cymbale et on change de sens».

Pour cette séquence, je m'assieds sur le sol avec ceux des élèves qui le désirent. Les autres sont assis sur des chaises. Au début, le rythme est très lent, et les élèves, qui ne s'opposent pas du tout, semblent attendre que quelque chose se passe, que le jeu se mette vraiment en route. Ils participent très consciencieusement, sans se sentir en échec lorsqu'ils mettent du temps à trouver un mot.

Je suis sur le point d'arrêter le jeu, lorsque Valérie, qui s'est mise au centre du cercle pour filmer, leur répète la consigne en leur demandant de parler plus fort, car la caméra vidéo ne peut les enregistrer. Le jeu s'anime alors, et le premier mot un peu «douteux» est lancé.

Nous assisterons alors à la naissance de leur plaisir, puisqu'ils vont essayer de donner à leurs mots des connotations d'insultes, en riant : grosse tête, fesse, squelette, grosse, sac de patates, eczéma, sexe, diarrhée... Quelques-uns diront essentiellement des mots en arabe, dont nous pouvons supposer qu'ils appartiennent au même registre. L'un des enfants, prénommé Joël, participe avec joie, mais se cache la bouche dès qu'il a dit son mot. Après onze minutes, l'échange rapide d'insultes et le rire sont atteints.

Cinquième séquence. Durée : une minute.

Retour au calme. Regroupement, et verbalisation.

Nous n'obtiendrons rien d'autre que « c'était bien » ou « c'était pas bien », sans explication.

Sixième séquence. Durée : sept minutes.

On trace une ligne sur le sol, avec du scotch de couleur. Les questions ne tardent pas :

– C'est pour quoi faire ?

Nous continuons de préparer le terrain pour le match tout en répondant aux questions : nous traçons une ligne rouge au milieu, et, de part et d'autre, une ligne bleue et une verte, derrière lesquelles on placera 12 chaises, 6 à droite, 6 à gauche. Le treizième enfant sera l'arbitre.

J'essaie de leur faire prendre conscience qu'il s'agit de la préparation du match. Quand ils ont compris qu'il y a deux camps, et deux fois six numéros, qu'ils seront donc deux équipes, les filles se placent immédiatement ensemble derrière une ligne. L'une des élèves, Fatouma, qui reste en retrait depuis le début de la séance et n'a toujours pas retiré sa veste, décide de se joindre à elles. Tibi sera l'arbitre ; il s'assurera que personne ne franchit la ligne rouge.

Consigne :

– « Vous voyez les deux lignes sur le sol. Vous êtes six de chaque côté. Vous regardez la personne qui se trouve en face de vous, sur l'autre ligne : c'est votre partenaire. Quand je frappe dans les mains, vous avancez tous jusqu'à la ligne rouge. Vous vous chuchotez un mot choisi dans le réservoir ou dans votre tête, et vous revenez à votre place tout de suite après ».

L'enseignante vérifie par quelques questions que tous ont bien compris la consigne, et demande à Rami et à Joël de montrer comment il faut faire.

– Maintenant, vous choisissez un autre mot, dans votre tête.

Vous allez tous avancer et le chuchoter à votre partenaire. Attention, c'est à chaque fois un nouveau mot. Allez — y. Maintenant, vous êtes en colère.

Tous participent à cette activité avec joie, en respectant de mieux en mieux la consigne. Ils dépasseront rarement la ligne rouge, et un élève s'excusera même de l'avoir fait malgré lui. Cymbale, et retour aux chaises. Rached se lève pour aller chercher son numéro.

Septième séquence : le match d'insultes. Durée quinze minutes.

Consigne :

« On va faire le match d'insultes. Véronique va tirer deux numéros au hasard dans ces deux chapeaux pour désigner les deux joueurs qui vont se rencontrer ».

Véronique met les deux chaises en place.

- « Le joueur de la première équipe se mettra ici, l'autre là. On doit rester derrière sa chaise. Le jeu, c'est de s'insulter, mais sans utiliser de mots qui parlent de son adversaire ou de sa famille. Chaque joueur a cinq points au départ, et essaie de faire perdre des points à son adversaire. On perd un point chaque fois qu'on ne respecte pas les règles, qu'on rit ou qu'on se tait parce qu'on ne sait pas quoi répondre ».

Plusieurs enfants se sont rapprochés, comme pour être sûrs de vraiment bien comprendre la règle. Ils sont particulièrement attentifs pendant toute la durée de l'explication de cette règle. Il est à cet égard remarquable de constater qu'après une heure de jeu, l'attention des élèves reste maximale et que le niveau sonore est toujours aussi bas.

La vérification de la consigne permet à certains de poser quelques questions judicieuses ou d'apporter des réponses intéressantes. Tout le monde est motivé pour jouer... et gagner.

- Comme tout à l'heure, on ne s'arrête pas, on va vite. Véronique marque les points et annonce le score final. Tibi arbitre avec moi. Quand un des deux joueurs a zéro, le duel est terminé. Véronique tire alors deux autres numéros pour les deux joueurs suivants.

Malheureusement, la batterie de la caméra est épuisée, et nous devons cesser de filmer. Mais le match se déroulera de manière parfait-

tement correcte, avec des stratégies différentes selon les enfants, allant de la lecture à toute allure des mots du réservoir, ou la redite de certains mots neutres. Le match sera mené sans débordement à son terme.

Finalement, l'équipe des filles gagne. Son trophée est un pot de fleurs. L'autre équipe gagne, elle aussi, un pot de fleurs, plus petit.

La verbalisation prévue à la suite de ce match sera pauvre, malgré le plaisir évident pris par les élèves. Ils demandent à voir la cassette, ainsi qu'une photo des organisatrices du jeu intitulé :

« Dites-le avec des fleurs ».

De la réflexion naît l'action...

Il n'est pas d'art sans lois, quand bien même inventerait-on ses propres lois.

E.H. Cuvelier, *Le mime. Le jeu dramatique et l'enfant.*

Nous sommes assez fières d'avoir pu mener à bien ce match sans débordement. Si bien que la réaction de Myrtha, notre professeur, lorsque nous visionnons collectivement le film à la faculté, nous laisse pantoises : selon elle, la consigne n'a pas vraiment respectée, car à aucun moment, on ne voit réellement de non verbal. Après avoir essayé de convaincre notre professeur que le peu de non verbal constaté lors de la séance est déjà, à notre sens, un exploit, nous décidons d'analyser la séquence concernée seconde après seconde : tous les déplacements, ceux des élèves et ceux des enseignants ; tout le verbal et tout le non-verbal.

Après réflexion, il apparaît évident que je n'ai pas réussi à faire respecter la consigne exigeant le silence total, et ce dans le but d'éviter les débordements que je sentais poindre et qui auraient empêché le bon déroulement du match. J'avais donc négligé notre objectif. En fait, j'avais donné la priorité à l'expérimentation, à ce que nous avions décidé de faire faire à cette classe. Par conséquent, les données étaient faussées au départ quant aux réactions des élèves vis-à-vis de la consigne : se déplacer dans le silence et sans se toucher était de toute évidence une demande qui leur faisait violence. Nous le savions bien sûr, mais n'avions pas pris suffisamment en compte cet aspect de leurs réactions, persuadées que nous étions que l'attrait du match final allait avoir raison de leurs résistances. Nous avions tort.

Quelque part, ce qui pouvait être intéressant à analyser pour eux était justement la manière dont ils avaient réussi à exprimer cette opposition, leur agressivité, avec juste assez de force pour que le match,

qu'ils attendaient avec curiosité et plaisir, puisse tout de même avoir lieu. Nous n'avions pas tout prévu, je n'avais pas su aller au bout de l'expérimentation, mais j'étais tout de même de plus en plus persuadée que nous tenions là une merveilleuse idée... pour s'en sortir.

Sauf qu'aujourd'hui, nous n'étions pas dans le cadre de nos études. C'était du « direct ». Je cherchais à recenser minutieusement toutes les données afin que rien, justement, ne soit faussé et que mes élèves profitent des enseignements tirés de notre expérimentation. Ils se trouvaient à un tournant décisif de leur année scolaire. Peut-être même de leur évolution personnelle. Je ne me donnais pas vraiment le droit à l'erreur.

D'ailleurs, mes propres élèves attendaient Myrtha avec une impatience... qui n'avait d'égale que la mienne. Le 23 mars arriva, et Myrtha avec. J'avais préparé sa venue autant que possible : nous avons abordé des exercices utilisant la voix ; nous avons appris à chuchoter, parler fort, parler gaiement... Ils savaient que la séance ne pourrait pas avoir lieu s'ils faisaient du bruit par ce que Myrtha, qui était une artiste, ne pourrait les faire travailler que dans le silence et la concentration. J'avais poussé les tables de la classe de telle sorte qu'elles encadrent un vaste espace central totalement vide.

Myrtha se présente de sa voix douce aux merveilleux accents argentins. Elle explique que, pour commencer, on va se mettre en cercle, se donner la main et respecter un silence total : il s'agit de se concentrer pour pouvoir travailler. La réaction des enfants est immédiate : l'angoisse ressentie devant ce grand espace vide trouve immédiatement matière à s'exprimer avec d'autant plus de cris qu'il leur est demandé de se toucher, et ce sans un bruit. L'équation : « espace vide + silence + contact physique = débordement » s'avère plus que jamais vérifiée.

Avec beaucoup de gentillesse, de patience et d'obstination, Myrtha parvient à obtenir un certain calme, à susciter une attente à tout le moins. Il s'agit maintenant de se déplacer sans se toucher et de s'arrêter au signal, dans la position où l'on se trouve. La tension monte d'un cran : ils se heurtent, crient, se laissent bruyamment tomber à terre.

Désireuse d'aider Myrtha, je lui propose à haute voix de participer aux exercices, car jusqu'alors, j'étais « observatrice ». Et elle, à voix haute également, me répond que non. Elle préfère continuer seule.

C'est bien pire.

Au bout d'un moment, elle sollicite mon intervention afin de pouvoir « terminer ce qu'elle a commencé ». Je prends Heike, l'enfant dont l'angoisse s'exprime le plus fortement, à mes côtés et lui parle un peu en lui tenant la main, après avoir affirmé d'une voix forte et mécontente que Myrtha est venue par ce que eux veulent faire du théâtre, et qu'ils en ressentent le besoin. Elle vient les aider et leur montrer ce qu'il faut faire avant, pour s'entraîner.

– Si vous ne faites pas ce qu'elle dit comme elle vous le demande, il n'y aura pas de théâtre, c'est tout, ajouté-je.

Les choses se calment. Ils peuvent respecter la consigne, chuchoter des mots agressifs et ne pas se heurter en s'insultant avec juste un geste, un regard, sans la voix, ce qui avait été au-dessus de leurs forces jusqu'à présent, et que Myrtha attendait pour passer à un autre exercice.

Peu à peu, Myrtha les amène où elle veut. C'est l'heure de la récréation. Elle n'a pas encore ouvert sa valise à roulettes, sa « botte secrète ».

Les enfants sont terriblement curieux. On établit un contrat : après la récréation, on pourra utiliser le contenu de la valise pour inventer et jouer de petites scènes de mime. Mais le mime, c'est muet. Donc sans parole. Au moindre écart, Myrtha s'en ira.

Nous profitâmes de la récréation pour discuter, Valérie, Véronique, Myrtha et moi, de cette périlleuse première partie de séance : ce à quoi aucune d'entre nous n'avait songé, c'est que j'étais devenue la seule référence adulte sécurisante de ces enfants. En me mettant hors de l'espace anxiogène, observatrice muette, hors du jeu, je rajoutais à leur angoisse, ce qu'ils exprimaient par des cris et de l'agitation. Si je n'avais pas proposé mon aide, peut-être les choses seraient-elles finalement rentrées dans l'ordre : c'était une question de temps pour Myrtha.

En fait, après deux années scolaires, différentes expériences professionnelles et une année d'études théâtrales, je me rends compte que je n'ai pas eu assez confiance ni en Myrtha ni en mes élèves, et que là aussi, comme pour le match d'insultes, j'ai faussé le processus de par ma trop grande volonté de réussir la séance. Mais peut-être qu'inconsciemment, je ne voulais pas que la séance réussisse sans moi ?

Je ne le saurai jamais. La question reste à jamais posée, pour moi, de cette volonté de puissance qui peut entraîner même des personnes averties à changer inconsciemment d'objectif durant une activité. J'avais demandé à Myrtha si je pouvais entrer dans l'activité, soit-disant pour l'aider. J'avais donc vraisemblablement induit chez les élèves deux idées fortes : d'une part, je souhaitais participer avec eux à cette séance de théâtre et, d'autre part, je pensais que sans moi, ils seraient plus forts que Myrtha, trop forts et que donc, ils n'y parviendraient pas.

Mais Myrtha, qui, elle, savait fort bien ce qu'elle faisait et qui maîtrisait en fait la situation, avait répondu que non, ça n'était pas encore vraiment nécessaire. Les enfants s'étaient alors arrangés pour que ça le devienne. Par la suite, ils avaient pu écouter, jouer le jeu, échanger avec Myrtha pour leur plus grande joie.

La seconde partie de la séance fut un plaisir inoubliable pour chacun de nous : les accessoires contenus dans la valise permirent aux enfants, répartis en petits groupes, de mimer devant tous les autres de courtes scènes inventées et préparées par eux ; les autres, spectateurs, devaient comprendre et raconter la scène. Tout se passa miraculeusement bien. Les enfants étaient heureux, nous aussi, même si nous n'avions pas vraiment effectué le parcours du non-verbal au verbal, mais plutôt l'inverse.

3. La structuration

*Quand l'enfant commence à parler, ça fait deux ans qu'il
essaie de comprendre.*

A. Bentolilla, *conférence à la Sorbonne, juin 1999.*

3.1. La parole libérée

Et maintenant, que faire de tout ce matériel nouveau, de cette expérience et des réflexions qu'elle avait suscitées ? Le « théâtre », qui gardera ses guillemets tout au long de cet ouvrage afin de bien signifier qu'il s'agissait du nom donné par les élèves à cet atelier plutôt qu'à des pratiques théâtrales à proprement parler, entra dans la vie de la classe. Dans ce grand espace rebaptisé « scène », les enfants allaient, une fois par semaine, selon une organisation calquée sur celle de la séance animée par Myrtha, visiter et exprimer leurs difficultés grâce à différents exercices, puis mimer des scènes de leur invention.

Notre emploi du temps subit donc un aménagement et le mardi matin, après l'EPS et la récréation, on inscrit : THÉÂTRE.

Cette plage horaire et ce jour ne furent choisis qu'après une longue concertation car, d'un commun accord, les élèves avaient éliminé les deux jours où Samia était à l'hôpital de jour; le théâtre était l'affaire de tous; tous devaient y participer. Ensuite, furent prises en compte les séances d'orthophonie et de psychothérapie des uns et des autres, ainsi que les intégrations dans les autres classes : si tout le monde devait participer à l'atelier « théâtre », personne ne devait, pour cela, sacrifier une autre activité.

Jeudi 25 mars

Cette journée se présente particulièrement bien : les enfants arrivent souriants, pressés de monter en classe pour parler.

Effectivement, la parole semble libérée : ils ont envie de dire, d'être entendus, de poser des questions, d'avoir des réponses : d'échanger.

Évidemment, la matinée commence par la verbalisation de ce qu'ils pensent de notre atelier « théâtre » de mardi dernier. Je note toutes leurs idées au tableau :

- C'était bien, à cause du mime. (deux fois)
- Chacun a fait à son idée.
- C'est la première fois que je fais du théâtre. (trois fois)
- Il faut en refaire, par ce que ça m'intéresse. (quatre fois)
- J'ai pleuré par ce que c'était rigolo.
- C'était super trop cool.
- C'était très très bien; j'en ai déjà fait.
- Le théâtre, pour moi, ça m'intéresse.
- J'ai aimé le mime, par ce que tout le monde a réussi.
- La première partie, ça fait peur. J'arrivais pas. On voit qu'on va mal faire, et que tout le monde va rire de nous. On a honte.
- C'était comme des monstres, les autres.

Sur ce, nous faisons de ces idées un texte commun, que chacun recopie soigneusement sur son cahier. C'est alors qu'à l'occasion des ateliers libres consécutifs à cet échange dont la richesse et la structuration m'émerveillent, Heike vient manipuler de la pâte à modeler à côté de moi ; je suis en train de vérifier l'orthographe des textes, à la table de l'un d'entre eux. Tout en modelant, il me parle de sa mère, de son père, de son beau-père, puis, tout à coup, lance :

– Je ne sais pas qui je suis. À la maison, on ne m'appelle pas comme à l'école.

À maintes reprises, j'avais pu m'apercevoir de la quantité et de l'importance des tabous afférents aux langues : ils parlaient tous le français, mais ils possédaient aussi une autre langue, celle de leurs parents, celle de leur culture.

D'ailleurs, cette autre langue, la première, ils ne la maîtrisaient que peu ou mal ce qui était source d'autres tensions. J'avais entendu des réflexions concernant l'interdiction de parler l'arabe ou le portugais ou le pakistanais à l'école, et, avec Alain, mon collègue pluri-linguiste, nous avions à plusieurs reprises abordé avec eux ce problème des langues, qui nous semblait constituer un plus à une époque où il vaut mieux parler plusieurs langues et connaître différentes cultures.

Alain avait illustré avec humour les innombrables possibilités d'échange ainsi offertes, tout en insistant sur l'importance, pour eux, de bien manier la langue dans laquelle ils recevaient leur enseignement.

Heike ou le « mal entendu »

La violence provient la plupart du temps d'un malentendu.

Bernard Defrance

Mars 1998, École C.

J'étais surprise de cette plainte d'Heike car c'était la première fois qu'il manifestait sa confiance à mon endroit.

C'était aussi pour moi l'occasion de me rendre compte, une fois de plus, qu'à cause d'un malentendu linguistique, culturel, un enfant était en porte à faux dans l'école : pour sa part, Heike ne parvenait à la fois ni à se légitimer comme élève ni à trouver sa place au milieu des autres ni à progresser, malgré la structuration de plus en plus assurée de la classe.

Nous prononcions son prénom à la française, comme nous le lisions. C'est-à-dire pas du tout comme chez lui, dans sa langue.

La conversation devint générale, chacun ayant son mot à dire — et à faire entendre — quant aux problèmes dus à la langue ou à des différences culturelles qu'ils avaient à affronter.

Jusqu'à la fin de l'année, Heike continua d'adopter un comportement bruyant et instable, mais il m'était à présent terriblement attaché et obtempérait immédiatement au moindre de mes désirs, cherchant même (hélas!) à les prévenir. Et jusqu'à la fin de l'année il s'obstina à me faire plaisir en s'asseyant à sa table devant un travail, verbalisant sans cesse et de plus en plus tout ce qu'il faisait, tout ce qu'il ne faisait pas, essayant de comprendre à haute voix, en invoquant mon avis, pourquoi il ne pouvait pas travailler. Il restait, en classe fort calme et souriant, pour se déchaîner en général à la récréation. Si sa place n'était, de toute évidence, pas dans une classe, du moins ne semblait-il plus se sentir en danger dans la nôtre (la sienne?).

En fait, depuis plusieurs mois avant mon arrivée, et à la suite de signalements divers et tous plus inquiétants les uns que les autres, le CMPP cherchait, avais-je cru comprendre, une formule de soins et de scolarisation adaptée aux troubles d'Heike. Mais maintenant, il avait «un problème de plus en moins» : étant reconnu dans la classe, à l'école, où tout le monde essayait de prononcer son prénom comme il fallait, comme étant le même enfant qu'à la maison, il n'était plus enfermé de tous côtés : il avait trouvé une «ouverture» : il pouvait verbaliser en toute confiance tout ce qui lui passait par la tête parce qu'il se trouvait contenu, lui, ses paroles et son angoisse, dans la classe, lieu et personnes.

Plus tard dans l'année... « La niche »

Gianni s'interrogea : La « liberté d'apprendre » était-elle aussi la « liberté de ne pas apprendre » ?

Philippe Meirieu, *L'école mode d'emploi*.

Les efforts conjugués de tous avaient permis à Heike d'entreprendre une psychothérapie dont lui-même parlait comme d'un besoin et d'une aide vitaux pour lui. Au bout de quelques semaines, son comportement changea. Bien sûr, nous nous y attendions. À présent, il enchaînait réalisation sur réalisation, à base de papier, de feutres rouges et de colle, toutes plus « personnelles » les unes que les autres.

Nous pûmes ainsi le voir affublé de tout un tas d'insignes et de brassards explicatifs, armé de panneaux gigantesques et de banderoles indiquant des ordres ou des interdictions, faire la police dans la cour, durant les récréations, avec l'aide d'un des élèves de la classe. Vers la fin du mois de mai, il décida de construire sa « niche ». Il se sentait, disait-il, « pas comme les autres ». Il voulait se construire un abri, une niche, comme pour un chien.

Il commença à coller ensemble des feuilles de papier prises dans le tas des feuilles de brouillon. Il constitua ainsi plusieurs longues bandes dont il fixa une extrémité sur les rebords de deux tables mises bout à bout, un peu à la façon de rideaux. Deux des parois de l'habacle étaient constituées par un mur et le pan d'une armoire.

Il colla ensuite les bandes entre elles et obtint ainsi, au bout de quelques jours, la niche fermée qu'il souhaitait. Il s'y installa avec un coussin et quelques babioles, s'y roula en chien de fusil, affirma qu'il était « trop bien », et se tut.

Les enfants étaient intrigués, mais suffisamment conscients qu'il se jouait là quelque chose qui nous dépassait pour ne rien manifester.

Quant à moi, je ne voulais pas essayer de comprendre ce qui se passait. J'étais enseignante ; on me confiait des élèves ; c'était ma fonction. J'avais fait tout ce que je pouvais pour me trouver dans cette position que j'avais choisie. Mais cet enfant-là, qui avait pourtant fait preuve à maintes reprises de réelles capacités intellectuelles, était incapable de se comporter comme un élève. Sa place n'était pas ici ; mais par la force des choses, il y était. J'avais pour obligation de tenter, par tous les moyens, de le faire progresser. D'autre part, je me sentais également une obligation morale incontournable : puisqu'il n'y avait aucune alternative possible à sa présence parmi nous, il fallait qu'il y soit le moins mal possible.

S'il se disait « bien, trop bien », dans ce qu'il appelait sa niche parce que c'était l'endroit rêvé pour un chien, et qu'il y rentrait pour se calmer lorsqu'il était trop angoissé, je ne voyais pas comment, ni surtout pourquoi, je serais intervenue autoritairement pour l'en empêcher.

Néanmoins, je me demandais avec anxiété comment gérer l'intérêt croissant porté par les autres enfants envers cet habitat, confectionné dans l'espace jeu.

Autre élément à noter : la tension montait dans la classe, pour des raisons dont j'ignorais à peu près tout, et dont je souhaitais vivement rester à l'écart : quelques parents d'élèves, qui ne s'étaient jamais manifestés depuis le mois de janvier, en dépit de mes relances, se mêlaient d'une discorde dont je sentais bien que l'origine et les enjeux se situaient hors de l'école. Cependant, j'essayais de faire revenir une sérénité minimum au sein de mes troupes. En vain : deux clans s'étaient formés dans la classe derrière deux fillettes dont les pères et les frères se menaçaient à présent quotidiennement de représailles.

Je craignais le pire.

La maison des amis

*La colère conduit à l'égarement ;
De l'égarement vient la perte de la mémoire, par quoi l'intelligence est
détruite ; par la destruction de l'intelligence, l'homme périt.*

Bhagavad-Gîtâ

Le mardi 15 juin, jour du « théâtre », les enfants entrent en s'apostrophant haineusement.

La présence des deux clans formés à la faveur d'une brouille entre deux fillettes et devenue affaire de familles interdisait désormais toute vie de classe. Pire : chacune des activités proposées, même la plus anodine donnait lieu à des luttes d'influence, parfois même physiques, visant à rallier les élèves à l'un ou l'autre parti. Seuls deux élèves étaient finalement restés « neutres ».

Doux et influençables, ils ne parvenaient pas à se décider, et vivaient constamment sous pression : ils avaient peur.

Pensant les séduire définitivement, le « chef » derrière lequel s'était rangé Heike avait décidé que leur quartier général serait la cabane (la dénomination de l'habacle d'Heike avait été, à mon grand soulagement, modifiée...). Malheureusement, les autres voulaient également y avoir accès, arguant qu'elle se trouvait dans l'espace jeu commun à tous.

Le conflit en est là. La tension et la violence sont telles que je décide de repousser l'atelier théâtre. Je fais asseoir tout le monde en cercle sur le sol de l'espace-jeu et donne la consigne suivante :

– Chacun va, à tour de rôle, dire ce qui, à son avis, est à l'origine de cette situation. Obligation absolue leur est faite d'écouter sans dire un mot celui qui s'exprime. Quand arrive le tour d'une des deux fillettes antagonistes, l'autre explose, lui coupant la parole et tentant même de lui donner un coup. J'interromps l'activité et lance à la cantonade :

— Qui aurait une idée géniale pour que cesse cette stupide bataille et que l'on puisse enfin passer à quelque chose de plus intéressant ?

C'est à ce moment que Mossa s'exclame :

— Le sac ! Tu n'as qu'à dessiner le sac. Tu vas écrire tout ce qu'on a dit et effacer. Tous poussent des cris de soulagement et se libèrent de leur haine à toute allure. J'écris sous leur dictée « guerres, bagarres, histoires », stupéfaite, de me rendre compte qu'ils n'ont trouvé que trois mots à proposer, et sans grande originalité, pour se sortir d'une situation aussi explosive.

A posteriori, la suite de la séance me fait penser à constitution d'un puzzle : l'image semble tout à coup évidente alors qu'on a cherché longtemps en vain à poser telle ou elle pièce. Je revois encore l'aboutissement quasi triomphal de cette séance. Au moment d'effacer le sac et son contenu, je souligne la difficulté pour moi de comprendre comment ils vont pouvoir se comporter en classe une fois que leur violence serait effacée avec le sac et ses trois mots. Car ils n'auront plus rien en commun, plus de relations du tout s'ils font disparaître celles qui sont issues de leurs discordes et de leur agressivité. Le « théâtre », c'est ensemble. La classe, c'est ensemble. Que faire pour être bien ensemble ? Parler ? Mais de quoi parler pour être bien ensemble, puisque tout, à présent, semble les diviser ? Qu'ont-ils en commun, qu'aiment-ils tous, de quoi veulent-ils tous bien parler ? Unanimes, ils crient :

— de la cabane !

Nous y sommes. Eh bien ! parlons-en, puisque le moment est venu. Cette cabane devient :

- la cabane de tout le monde
- un château
- un endroit pour goûter
- un paradis
- un caprice des Dieux
- une boulangerie
- une maison

Il faut lui trouver un nom. Les enfants proposent successivement :

- La maison enchantée
- Une maison matin et soir
- La maison des amis.

Je note silencieusement mais avec jubilation la progression suivante : « la niche » est devenue « cabane ». « La cabane » devient « maison ». Je précise que si c'est une maison, il lui manque une porte pour y entrer. Les propositions fusent : il faut une porte impossible à fermer, faire une ou deux petites fenêtres, mettre un tapis, enlever la table pour agrandir l'espace...

Nous y revoilà : nous modifions l'espace jeu. Une fois que j'ai découpé une très grande porte et deux fenêtres, tous ont accès à « leur » maison, et personne ne s'en prive. Les cloisons de papier tombent en lambeau très rapidement et deux jours après, c'est Heike lui-même qui proposera, puisqu'elle est abîmée, de démonter entièrement la maison.

Comme nous avons un espace plus grand qu'avant, on y chantera « quand on en aura besoin ».

Épilogue (à propos de la niche...)

Au début du mois de juin, je m'étonne que le psychologue scolaire ne me parle pas de la réunion de CCPE qui doit, à mon sens, se tenir prochainement. J'en parle à la directrice : elle non plus n'a rien vu passer à ce sujet. (Entendez : aucune note émanant de l'Inspection).

Elle s'informe : rien n'est prévu. Apparemment, personne n'y a pensé. Le psychologue a, semble-t-il, d'autres priorités : le devenir de ces enfants ne le préoccupe pas, les plus âgés devant être systématiquement orientés en SEGPA et, a priori, les autres étant censés rester « en perf' »... jusqu'à ce qu'ils aient l'âge d'aller en SEGPA. Évidemment.

Mais l'inspectrice m'avait confié une mission. Je m'en étais acquittée au mieux de mes compétences et, grâce à l'aide de certains de mes collègues, plusieurs enfants pouvaient maintenant suivre tout ou partie d'un enseignement non spécialisé. L'un d'entre eux, Joe, avait terminé l'année totalement intégré en CE2, grâce à l'enseignante de cette classe, mitoyenne de la nôtre. D'une égalité d'humeur et d'une gentillesse permanente, elle avait, semaine après semaine, accueilli ponctuellement dans sa classe plusieurs de mes élèves. L'idée était de tenter de les réhabituer progressivement à un rythme de travail et à des activités de leur classe d'âge. On avait pressenti pour Joe un passage en CM1. Les enseignants concernés en étaient d'accord.

Un autre élève, qui avait juste neuf ans et me semblait présent parfaitement entré dans les apprentissages allait peut-être pouvoir, lui aussi, réintégrer un cycle normal si ses acquis scolaires s'avéraient suffisants. Pour quelques autres, je m'interrogeais. Mon seul avis ne suffisait pas. Il fallait ceux des spécialistes. J'insistai. On organisa une réunion de CCPE spéciale afin d'étudier le cas et le devenir de chacun de ces enfants : en quoi avaient-ils, ou non, évolué depuis la dernière CCPE ? Quels étaient leurs acquis ? Où en étaient leurs compétences ? Comment se comportaient-ils en classe, dans l'école ?

Lorsque nous en arrivâmes à Heike, je narrai l'anecdote de la cabane. Avec beaucoup d'humour, l'inspectrice lança :

– Vous n'avez pas toléré «la niche», j'espère?

Ce à quoi je répondis :

– Non, madame l'inspectrice, mais j'ai accepté «la cabane» : elle s'intégrait parfaitement à notre projet de classe concernant l'espace et l'architecture.»

– Je vous en remercie, conclut l'inspectrice.

3.2. Le « théâtre »

*Il ne s'agit pas de rêver, mais d'inventer, jour après jour,
les voies par lesquelles le désir se structure grâce à la loi.*

Bernard Defrance, *La violence à l'école*.

Les séances de ce que nous avons décidé d'appeler des « activités théâtrales » se déroulaient chaque mardi de 10 heures 30 à 11 heures 30. Comme la nouveauté effrayait mes élèves, j'avais décidé de conserver à ces séances l'organisation proposée au départ par Myrtha, organisation qui resta sensiblement la même jusqu'à la fin de l'année. L'une des deux aides — éducatrices, Capucine ou Anne, participait également, notait tout ce qui se passait, tout ce qui se disait et intervenait tranquillement en cas de difficulté.

Après nous être assis en cercle à même le sol, je demandais aux enfants de se concentrer en silence et de parler autour d'un thème, choisi préalablement ensemble, de préférence, mais pas toujours.

Naturellement, ce dernier concernait invariablement leur problème du moment. Capucine ou Anne écrivait tout au tableau. Ensuite, debout, nous lisions chaque mot à plusieurs reprises selon différents modes (parler normalement, bégayer, chanter, chuchoter, crier...) et différents rythmes.

Nous passions ensuite aux déplacements silencieux ; on s'arrêtait, seul ou face à un autre, en exprimant tel ou tel sentiment, avec ou sans verbalisation. Seuls les mots écrits au tableau, choisis par les enfants, pouvaient être utilisés. La manière de les énoncer devait par ailleurs être maîtrisée : c'était moi qui en commandais la tonalité, et c'est seulement lorsque j'étais à peu près certaine qu'il n'y aurait pas de débordement que nous passions à la deuxième partie de la séance : le mime.

Trois ou quatre groupes s'organisaient, répétaient dans leur coin avant de jouer devant les autres. Les «spectateurs» rendaient compte ensuite de ce qu'ils avaient compris. Si l'interprétation correspondait à ce qui avait été proposé, on applaudissait. Sinon, nous cherchions collectivement pourquoi le spectacle n'avait pas fonctionné, et ce qu'il aurait fallu modifier pour que le message passe. Nous terminions toujours par quelques minutes de concentration, tous debout suivant une ligne horizontale, face au tableau.

Enfin, c'est l'organisation qui était supposée devoir être privilégiée. Dans la réalité, bien sûr, nous eûmes quelques déviances...

Les mots

... *Hélène : Tu ne me dis jamais rien Philippe : Je te dis tant de choses tout le temps Hélène : Oui à moi de démêler...*

Michel Vinaver, *Théâtre de chambre*.

Mardi 30 mars 1999.

L'atelier commence comme prévu, tant les élèves sont motivés.

Deux longues colonnes de mots sont inscrites au tableau ; elles correspondent à ce qu'ils aiment et ce qu'ils n'aiment pas.

Cœur (aimé deux fois)	++	
Jambe	+	
Yeux (non aimé)		—
Tête		—
Ventre		—
Pied	+	
Cheveux	+	
Dent		—
Veine		—
Squelette		—
Main	+	

Aujourd'hui, il n'y aura pas de mime : les mots choisis ont une telle résonance pour et chez eux que nous devons beaucoup les travailler, les dire et les redire à plusieurs reprises afin que les pulsions qu'ils génèrent chez les enfants soient « neutralisées ».

On peut alors les utiliser dans les différentes activités, mais le temps manque pour le mime.

Le corps

L'homme mima, dansa d'abord, puis parla et dessina.

E. H. Cuvelier, *Le mime, le jeu dramatique et l'enfant.*

Mardi 6 avril 1999.

Plusieurs enfants étant arrivés le matin en se plaignant de maux de ventre, de tête et autres, le thème choisi, malencontreusement, est aujourd'hui «le corps». Ils ferment les yeux et citent «une partie du corps qu'ils aiment ou non...» Je pressentais le débordement, je n'ai pas été déçue : il était tellement prévisible que je ne comprenais même pas, en en discutant par la suite avec Capucine, comment j'avais pu en favoriser le choix. Un moment d'inattention... ou un désir secret d'aller plus loin?

Comme prévu par la consigne, ils parlent à tour de rôle : les premiers mots obtenus sont :

J'aime

chaleur

Jean-Louis David

course

sorcière

espace

superman

club

foot

Michaël Jordan

chien

soleil

Je n'aime pas

géante

mariage

sauce tomate

violence

pluie

baguettes moulées

fromage

camembert

les sumos

les sardines

Puis, rapidement, sans que je puisse intervenir, dans le plus grand désordre, sont cités : « fesses, caca, bébé, naissance, vomi, cordon ombilical, zizi, bébé avec une queue derrière... » que Capucine, surprise et débordée, n'a pas le temps d'inscrire. Nous avons droit à tous leurs fantasmes. Leurs pulsions fusent tous azimuts. Je profite d'un ralentissement dans cette avalanche pour leur imposer le silence et rappeler la consigne. Les exercices prévus finissent par être exécutés, y compris la marche silencieuse dans l'espace avec arrêt en face d'un autre en essayant d'adopter la même attitude, la même expression que lui.

Pour ce faire, ils doivent être séparés en deux groupes, dont l'un est immobile et l'autre en mouvement, à tour de rôle. Aujourd'hui encore, il n'y aura pas de mime.

Le mime, ça se travaille, ça se prépare et ça se mérite.

Les animaux

Mardi 13 avril 1999.

Cette fois-ci, ils ont compris la leçon.

S'ils veulent mimer, ils savent qu'ils doivent choisir pour la première partie, un thème suffisamment neutre pour leur permettre de se maîtriser durant les activités préalables.

Ils choisissent « les animaux ». Tout se passe à merveille : les activités se déroulent dans le calme, dans une « attente patiente », pourrait-on dire. Nous abordons donc le mime tant attendu. Deux par deux, ils miment l'animal de leur choix. Ils s'attaquent sans se toucher et sans crier. Chacun mime un animal. Les autres doivent l'identifier. Tout le monde se déplace sans se toucher. Au signal, ils s'arrêtent en imitant un animal.

Les vacances de Printemps sont arrivées. Je remets les livrets scolaires. Nous discutons évidemment beaucoup des notes et de mes appréciations, de celles de la directrice, des PVP... Comment les retrouverai-je après quinze jours de « non-école » ? mûris ? semblables ? auront-ils pris du recul ? ou auront-ils régressé, placés à temps plein dans une situation dont je sais, parce que les enfants m'en ont parlé, que certaines sont difficiles à vivre ?

Pinocchio

Mardi 4 mai 1999.

La séance, consacrée aux « contes et histoires enfantines » se déroule sans anicroche. Ils choisissent de travailler plus particulièrement l'aventure de Pinocchio « parce qu'il devient un vrai petit garçon »...

Je suis une fois de plus émerveillée par leur imagination et cette façon qu'ils ont de dire sur un autre registre ce qu'ils ressentent au fond d'eux-mêmes.

La dernière partie de la séance voit la production de quatre petites scènes de la vie quotidienne, pour laquelle la formation et le travail des groupes se sont effectuées sans incident, dans la bonne humeur.

Ce même jour, Heike, qui participe au mime avec un plaisir croissant m'apporte, à l'occasion de l'étude d'un poème qu'ils auront à apprendre (et qui s'intitule *Sourire*) un autre poème, dont il précise qu'il me fait cadeau.

Le mardi 11 mai, exceptionnellement, la séance est remplacée par une autre activité : nous devons copier et répéter les chants prévus pour la fête de fin d'année.

La Mecque

*«Et je voudrais quelque chose! Quoi?
Quelque chose de compréhensible. Puisque j'ai peur uniquement parce que
je ne comprends pas ma peur.»*

Maupassant, *La peur et autres contes fantastiques*.

Mardi 18 mai 1999.

Aujourd'hui, le thème identifié est le suivant : «trouver et dire aux autres un endroit dans la ville où l'on se sent bien». J'obtiens :

- au Portugal
- en Algérie
- dans la classe
- au Bois de Boulogne
- dans un bateau — mouche
- sur la pelouse du Champs de Mars à regarder les nuages et imaginer des formes
- si on a un chat
- dans un parc
- à la foire du Trône
- à La Mecque.

C'est une fillette d'une dizaine d'années, Atifa, extrêmement perturbée notamment par les excès religieux de son milieu de vie, qui s'est exprimée en dernier. J'ai déjà signalé à plusieurs reprises son cas au psychologue scolaire, au médecin de santé scolaire et à l'assistante sociale. Cette enfant, à mon sens en danger, au moins psychologique, est dans l'incapacité de prendre le moindre recul vis-à-vis de ce qui lui est imposé à la maison. Elle semble subjuguée voire terrorisée par ce dont elle nous parle parfois en guettant notre réaction.

Sa mère est repartie avec le jumeau d'Atifa dans son lointain pays d'origine, la laissant avec un autre de ses fils à son mari, auquel une deuxième épouse a déjà donné plusieurs enfants. L'apparence plus que négligée de la fillette, des traces suspectes sur les bras ou les jambes, brûlures ou coups, toujours accidentels et causés « en jouant » par ses « cousins » ou ses frères, les deux robes et le pantalon superposés qu'elle porte parfois même durant les jours les plus chauds de ce mois de mai, son attirance compulsive, malade pour tout ce qui, de près ou de loin, peut avoir quelque rapport que ce soit avec la sexualité et enfin une impossibilité totale à établir une relation d'échange avec l'adulte, tout m'inquiète chez elle.

Le père n'a répondu à aucune des demandes de rendez-vous, que ce soit les miennes, celles de l'école, ou celles du service médical.

En revanche, il a répondu positivement à la demande du service social. Quand il a compris que l'objet de cet entretien n'avait rien à voir avec une aide financière, il ne s'est plus jamais manifesté. Quoiqu'il en soit, le signalement est lancé. Il suit son cours. Rien n'est simple et je crains, peut-être à tort, que des processus irréversibles ne se mettent en place avant qu'on intervienne pour aider cette fillette sans possibilité de repli.

Yvon, comme la majorité des élèves de ma classe, est encore très angoissé dès qu'on évoque de près ou de loin, une question relative à la religion ; il réagit immédiatement à ce qui m'apparaît, étant donnée l'actuelle et préoccupante évolution d'Atifa, comme l'expression d'une espèce d'envoûtement, d'une impossibilité à trouver spontanément une idée personnelle, sans référence à la religion musulmane. Pour lui, « elle ne se sent pas bien, ça se voit. » Cette remarque coupe court à toute discussion, je ne sais pas vraiment pourquoi.

Les activités préparatoires auront lieu, mais le mime — je m'y attendais un peu — se déroulera dans l'agitation et la violence, sans aucun respect des consignes : ils ne parviennent pas à se constituer en petits groupes de trois ou quatre acteurs, et chaque scène se termine en pugilat.

Plus tard, avec Capucine, je cherche la raison de ces débordements. Les enfants étaient calmes et sereins avant la séance. Les exercices pré-alables sur un thème qui semblait les enchanter et même, pour certains,

les faire rêver, se sont déroulés tout à fait posément. L'angoisse a surgi à l'occasion du regroupement des élèves pour le mime. Ils n'ont pas réussi à s'organiser car ils ne voulaient pas être trois. Ils voulaient être le plus grand nombre possible.

J'essaie d'analyser, de comprendre : que s'est-il passé ? Atifa, par sa proposition « La Mecque », a déclenché dans le groupe une poussée d'angoisse d'autant plus forte que la confusion est totale, chez elle, entre les tabous concernant la religion et ceux ayant trait à la sexualité. Cette évocation n'a pas perturbé les exercices préalables, car ceux-ci sont parfaitement rodés, maîtrisés : la méthode, le groupe, l'encadrement permettent de gérer les mots et leur contenu. Mais la deuxième partie de la séance est consacrée à la création silencieuse, vue et commentée par les autres, n'offre pas autant de garanties. Les enfants ont eu peur, me semble-t-il, autant du matériel inconscient des autres que du regard de leurs camarades sur ce que leurs productions auraient forcément laissé entrevoir de leur propre inconscient.

Ce dérapage est l'occasion pour moi d'une remise en question fondamentale. Je ne me souviens d'aucune période de ma vie, depuis mon plus jeune âge, depuis l'école maternelle, sans activités théâtrales, que j'y aie participé en qualité d'actrice, de metteur en scène ou d'animatrice, qu'il se soit agi de mime, d'expression corporelle, de pièces, de comédies musicales, de spectacles poétiques ou même d'écriture, tout simplement. Le « théâtre » a toujours fait partie de ma vie. Son utilité et ses bienfaits multiples sont pour moi une évidence.

Mais ce mardi 18 mai, je fus confrontée à un problème qui me sembla être de l'ordre de l'efficacité : les élèves n'avaient pas pu continuer la séance comme prévu. Je pensais que cet atelier leur permettrait d'une part de se libérer petit à petit de ces blocages inconscients freinant leurs possibilités d'accès aux apprentissages, tout en leur offrant d'autre part l'occasion d'imaginer, montrer, donner à voir des créations collectives le plus souvent élaborées dans la joie et la bonne humeur. Leur narcissisme ne pouvait que se sentir renforcé de leur indéniable progression scolaire et de ces productions. Et pas de projet personnel sans narcissisme.

Cependant, je n'avais pas assez pris en compte les limites de cet atelier : les leurs, les miennes. Était-ce bien du théâtre ? Où commençait-il ? Où finissait-il ? N'était-ce pas plutôt une sorte de psychodrame d'autant plus mal géré que je n'en avais pas pris conscience ?

Je téléphonais le jour même à Myrtha pour savoir où trouver un enseignement, une formation, afin de palier cette déficience. À l'université de Paris-III, me dit-elle, je pourrais, si ma lettre de motivation était assez convaincante, être inscrite en licence d'études théâtrales.

Sécurisée par cette perspective alléchante pour l'année prochaine, j'entamai dès le jeudi suivant avec les élèves une mise au point concernant l'atelier « théâtre » : même si le thème était fixé par eux au début de chacune des séances, il n'était plus question que toute la classe soit pénalisée par l'irruption « sur la scène » des angoisses trop importantes de l'un d'entre eux ; il s'agissait d'un atelier de « théâtre » à l'intérieur duquel nous devons nous efforcer de respecter une certaine technicité et de progresser.

Était-ce le fait de n'avoir pas laissé s'installer le non-dit, les tabous, la culpabilité en reparlant de la séance ratée, ou bien d'avoir recentré techniquement l'objectif et les règles de fonctionnement de l'atelier ? Ou bien encore, était-ce la prise en compte des problèmes survenus à l'intérieur même de l'activité, donc dans un registre supportable parce que maîtrisé (normalement...) par l'adulte ? Toujours est-il que cette réflexion et cette reprise en main les avaient apparemment rassurés.

Ce recul les avait vraisemblablement confortés dans le sentiment que si je n'avais pas peur, c'était qu'il n'y avait pas lieu d'avoir peur.

Ils cessèrent le jour même leurs petites séances quotidiennes de « mime sauvage » pour travailler davantage et se consacrer à la préparation du spectacle musical de la fin de l'année que nous avions déjà mis en train.

Le bruit

Mardi 25 mai 1999.

Le thème choisi est «le bruit».

Quels sont les bruits qui leur font plaisir?

- Splatch! (Bruit que fait un pied chaussé dans une flaque d'eau).
- Les bruits du danger. (Fantômes, bruits dans la nuit).
- Les bruits de la foire du Trône, dans les manèges.
- La sirène des pompiers.
- Le bruit des ressorts quand on saute sur le lit.
- Le bruit du métro.
- Le bruit des voitures.
- Les bruits de pas (talons quand on marche).
- Le bruit de l'autobus.

Les exercices préparatoires se déroulent particulièrement bien.

Ensuite, les élèves forment deux groupes inégaux en nombre de participants et proposent deux scènes mimées. La première est clairement identifiée comme une invitation au restaurant, suivie d'une agitation désordonnée des convives dont certains montent sur les tables. Des policiers interviennent, qui arrêtent ces derniers.

La seconde se passe également au restaurant.

Les enfants offrent une mise en scène soignée utilisant des accessoires trouvés dans la classe. Il y a un couple, un serveur, et une femme. Après le repas, le couple danse. Puis la femme seule invite l'homme.

La femme délaissée les sépare; elles se battent, mais sans excès; le serveur intervient; le couple repart enlacé. La femme reste seule à table... avec le serveur. Fin.

Les élèves applaudissent à tout rompre et il y a de quoi : ils saluent autant la performance «théâtrale» que sa signification, le symbolisme évident d'une relation triangulaire enfin mise en scène avec suffisam-

ment de recul pour que l'agressivité, refuge habituel et immédiat dans les situations générant de l'anxiété, soit parfaitement maîtrisée et utilisée à des fins créatives.

J'ai alors le sentiment qu'il s'agit peut-être enfin de production « théâtrale », en même temps que de l'apparition d'une capacité de gestion des pulsions, auparavant invalidantes : la structuration psychique du groupe classe, amorcée en janvier, se poursuivait.

Parallèlement, chacun d'entre eux semblait mettre à profit ces séances pour progresser individuellement.

Un dimanche au restaurant

Mardi 1er juin 1999.

Sur mon cahier-journal, j'ai simplement écrit : « séance très structurée ». Un seul groupe de cinq élèves, trois garçons et deux filles, préparent une scène de repas pris en famille au restaurant. Le repas s'achève par quelques pas de danse pour tous après que le couple parental se soit permis une petite cigarette... fausse bien sûr.

Le mardi 8 juin, la séance de « théâtre » est remplacée par la sortie de classe de fin d'année.

*** Des idées pour s'en sortir**
L'art, un bon moyen d'utiliser «l'écart».

Soyez patient : ce n'est qu'après avoir identifié les écarts qui risquaient, du fait de non-dits angoissants et culpabilisants, d'être à l'origine de débordements violents et ingérables que vous pourrez, jour après jour, travailler à l'entrée de votre classe dans les apprentissages. Une fois ce stade atteint, les élèves vous feront définitivement confiance. Alors seulement vous pourrez mettre à profit le matériel humain, relationnel qui se sera dégagé durant cette période de mis en place pour vous lancer avec vos élèves dans la grande aventure du théâtre.

Vous pouvez bien évidemment commencer plus tôt. Mais c'est un peu dangereux si vous animez seul cet atelier, sans formation particulière en ce domaine. Cet aspect semble également être valable pour les chorales et, d'une façon générale, la musique : si vous ne contenez pas les pulsions des élèves par une compétence reconnue par eux, il est vraiment recommandé de demander le concours d'un intervenant extérieur spécialiste en la matière.

3.3. Les échanges

L'éducation de l'enfant doit viser à inculquer à l'enfant le respect de ses parents, de son identité, de sa langue et de ses valeurs culturelles, ainsi que le respect des valeurs nationales du pays dans lequel il vit, du pays duquel il peut être originaire et des civilisations différentes de la sienne.

Convention relative aux Droits de l'Enfant, article 29.

Les enfants avaient fini par se rendre compte qu'ils changeaient l'organisation de l'espace-jeu en fonction de leurs nouvelles priorités.

Dans le même temps, leurs angoisses concernant la filiation, qui avaient émergé plus particulièrement lors d'une séance d'étude des représentations, avaient trouvé une porte de sortie dans l'acquisitions de connaissances sur les différents lieux de vie des populations, leurs manières de vivre, leur habitat, leurs langues. Nous avions mis à profit pour ce faire différentes matières, dont la géographie et l'éducation civique. Le recensement national avait été un des grands moments de cette séquence.

Parallèlement s'était instaurée avec les élèves de la classe de perfectionnement où nous avions, Véronique, Valérie et moi, réalisé notre « match d'insultes », une correspondance suivie. Avant de commencer l'expérimentation, nous avions expliqué aux élèves que nous allions filmer toute la séance parce que nous voulions trouver un moyen de diminuer la violence à l'école. En acceptant de jouer le jeu et de se laisser filmer, ils nous aideraient beaucoup. Et bien sûr, ils pourraient eux-mêmes y réfléchir en regardant la copie du film qu'ils auraient à leur disposition. L'idée d'une correspondance avec ma classe avait naturellement surgi dans la discussion puisque nous avions, Nadine, l'institutrice de la classe et moi, sensiblement le même nombre d'élèves.

Mes élèves savaient que je devais m'absenter une demi-journée, et cette expérimentation, au sujet d'insultes, de violence, dans une autre classe, dans une autre école que la leur les avait beaucoup intrigués.

Ils avaient posé énormément de questions à mon retour.

Les élèves de Nadine se choisirent chacun un correspondant, à qui ils adressèrent une lettre et un dessin. Nous répondîmes. Des deux côtés, les enfants désiraient se rencontrer. Nadine et moi, après avoir étudié les nombreux risques qu'impliquait une telle rencontre, débordements ou pire encore, décidâmes d'un lieu neutre, de préférence clos, assez grand pour que des jeux de ballons puissent y être organisés et dont la visite permettrait de nombreux apports à nos objectifs pédagogiques. Nous optâmes pour le Parc André Citroën, dans le quinzième arrondissement de Paris. La serre nous permettrait de découvrir une « cabane » en verre remplie de plantes inconnues, originaires de pays lointains, conservées vivantes grâce à une température et une humidité adéquates. Enfin, merveille des merveilles, après les jeux, de ballon ou autres, ils se rafraîchiront en parcourant un plan légèrement incliné d'où jaillissent, à intervalles réguliers, des dizaines de jets d'eau plus ou moins forts, sortis de fontaines positionnées à même ce plan de plusieurs mètres carrés.

La visite eut donc lieu. La rencontre aussi.

Nous nous étions donné rendez-vous à l'entrée du parc. Inutile de dire que pour les élèves de ma classe, c'était un événement extraordinaire : certes, extrêmement angoissant, mais aussi terriblement excitant. Dans leur esprit, cette rencontre rayait d'un trait définitif la différence de statut qu'ils sentaient encore entre les autres classes de l'école, normales, qui étaient sorties à plusieurs reprises dans l'année, et la leur, la classe de perf », qui, sans doute, ne le méritait pas.

Nous arrivâmes presque en même temps. Les choses s'organisèrent tout doucement, grâce aux ballons, à l'immense pelouse et aux jets d'eau verticaux et intermittents du parc. Nous étions cinq adultes.

Ils étaient vingt-deux enfants.

Certains élèves de ma classe n'étaient pas venus, notamment Heike : évidemment trop angoissé pour supporter l'idée de cette sortie, il s'était montré durant les quatre jours précédents d'une telle violence que je lui avais proposé de rester à l'école. Il avait accepté. Pour la première fois depuis mon arrivée, j'avais demandé à un instituteur réputé plutôt autoritaire et calme s'il voulait bien l'intégrer pour une journée dans sa classe. Il refusa tout net, prétextant que ce jour-là était une journée sans PVP et qu'il était très fatigué. J'en fus abasourdie. On s'organisa autrement, bien sûr. Un collègue plus compréhensif ou moins débordé accepta. Merci à lui.

La sortie

La haine ne supprime pas la haine.

Martin Luther King

Ils sont donc 22, tous dans le même état d'excitation, de joie et d'angoisse. Chacun parvient à mettre la main sur son correspondant. On parle, on fait timidement connaissance. Plusieurs garçons auxquels se joignent quelques filles commencent à jouer au football. Puis, l'attraction des jets d'eau devient la plus forte : tout le monde s'y retrouve pour finir. Certains ne parviendront qu'au bout d'une demi-heure à accepter l'agression bienfaisante de l'eau. D'autres y prennent un extraordinaire plaisir et n'y croient pas : ils rient d'un air émerveillé.

Ce sont — enfin! — des enfants, et des enfants heureux.

Nous aussi, nous sommes heureuses; heureuses, mais, ô combien vigilantes. Le soleil sèche les corps de ces enfants pour la plupart non, ou mal, aimés. Aucune dispute, aucun mot violent jusqu'à présent. Lorsque plusieurs se plaignent d'avoir froid, nous battons le rappel et obtenons rapidement satisfaction grâce au contenu alléchant de leur sac à dos : chacun mange, boit, se réchauffe, paresse. C'est après que les choses deviennent plus difficiles : le ballon et un enfant, suivis immédiatement par quelques autres, se retrouvent à plusieurs reprises dans une sorte de fossé rempli d'herbes, non dangereux, mais dont il n'est pas facile de s'extirper.

Il est 14 heures. C'est le moment de lever le camp et de visiter ce merveilleux endroit. Nous marchons. Au début, chacun regarde et écoute avec quelque attention nos explications. Puis la tension commence à s'installer en même temps que la chaleur monte. La visite devient de plus en plus difficile à gérer, puis carrément pénible après l'inévitable passage par les toilettes qui déchaîne et ravive leurs pulsions toujours prêtes à bondir.

Nous revenons finalement sur notre pelouse sécurisante et c'est l'erreur : au lieu de nous dire au revoir à ce moment là, nous décidons de nous reposer un petit quart d'heure avant que de reprendre le métro, car la classe de Nadine, quant à elle, a une longue route à effectuer. Pour un mot malheureux d'un des élèves, c'est l'explosion : deux filles se battent tout à coup féroce­ment, les autres s'en mêlent et nous avons toutes les peines du monde à séparer les belligérants.

Deux ou trois sont hors d'elles, inaccessibles au raisonnement, encore moins aux remontrances. Les autres se saluent en regrettant l'événement ; nous partons.

Dans mes troupes, la peur — car ils ont réellement eu peur — a d'abord fait place chez les deux fillettes les plus âgées à une tristesse étonnée (celle-ci se transformera ensuite en une grande colère) : pour la première fois de leur vie, je crois, elles ont eu affaire à des enfants encore plus dans l'exclusion qu'elles. Aux difficultés communes se surajoutent les problèmes d'ordres financier, culturel, social que l'on retrouve hélas ! si souvent en ZEP.

Naturellement, plus la journée s'avancait, plus les différences socioculturelles de ces jeunes majoritairement issus de l'immigration émergeaient, et plus ceux de la classe de Nadine, certainement inconsciemment au début, enregistraient ces différences et en souffraient : les maillots de bain, plus élégants, les corps, plus déliés, souvent plus minces, quelques modestes petits bijoux, les sacs contenant des friandises, les mots, mieux choisis, plus appropriés, la hauteur de voix moins élevée, ces mille petits riens enfin qui, au fil de la journée, ont fait monter la pression, jusqu'à l'éclatement au milieu de l'après-midi.

Les jours suivants, nous discutâmes beaucoup. Les enfants eurent du mal à comprendre que leur seconde réaction, après la tristesse, le rejet massif de ces « méchants élèves » était exactement celle de la majorité des gens vis-à-vis de ce qui est différent d'eux et leur fait peur.

Ils n'avaient aucun moyen de formuler cette différence, pourtant ressentie. Elle leur était insupportable.

La fin de l'année

Mes filles, dit Monsieur Fenouillard, j'ai vaincu mon courroux. Je suis maître de moi comme de l'univers.

Christophe, La famille Fenouillard.

Mardi 15 juin : La cabane.

Cette séance, dont j'ai préféré rendre compte à propos de la niche d'Heike fut la dernière de l'année. Son dénouement et l'apaisement relationnel qui s'en suivit immédiatement entre les élèves nous permit d'approfondir la question de la violence qu'ils avaient si mal vécue au Parc André Citroën.

Au bout de quelques jours, nous avons pu mettre en lumière et verbaliser l'existence, partout dans le monde, de riches et de pauvres, de classes sociales et de la lutte qui ne manque pas de s'ensuivre entre elles. Ce que je leur serinais quasiment chaque jour depuis presque six mois commençait, me semblait-il, à réellement prendre sens pour eux :

« Il vous faut des mots pour nommer ce que vous voulez penser, dire ou écrire. Il vous faut des mots, ceux des autres aussi, et savoir vous en servir. Avec les mots, vous serez libres. »

Nous avons souvent parlé de liberté, d'avenir, de métiers.

Ils n'étaient pas loin d'imaginer, émerveillés, que peut-être, un jour, ils auraient comme tout le monde, un métier. Mais j'affirmais toujours qu'il leur fallait travailler dur pour cela, plus dur que les autres.

Au début, ils répondaient qu'ils ne pouvaient pas travailler puisqu'ils étaient en perf », donc dans une « non-classe ». À la fin, ils attendaient leurs bulletins, leurs notes, mes appréciations, celles des PVP.

Ils pouvaient lire ce qui était écrit, et s'ils ne comprenaient pas tout, ils me demandaient ce qui était inscrit et ce que ça voulait dire concernant leur proche avenir : ils s'étaient légitimés comme élèves, situés dans le temps et dans le cursus scolaire. Ils devenaient timidement acteurs de leur propre vie, et l'école faisait partie de cette vie.

La chorale

Le savoir sans la loi est meurtrier, la loi sans le savoir est impuissante.

Bernard Defrance, *La violence à l'école*.

À partir du jeudi 17 juin, tout notre temps libre fut consacré à la répétition du spectacle de fin d'année que nous avions décidé de présenter malgré l'absence, depuis deux semaines, de la maîtresse de la classe de CM1, souffrante, qui m'avait gentiment proposé d'associer nos deux classes à cet évènement. Il me paraissait particulièrement important, indispensable même, que mes élèves, en participant à une production collective pourvue d'un sens, voient dans le regard de tous les autres élèves de l'école, qu'ils étaient reconnus comme leurs pairs.

Les enjeux étaient évidemment multiples, mais l'objectif primordial identifié par Michèle, la maîtresse de CM1 et moi-même était de mener à bien par le travail et la discipline, dans le respect des autres et des règles, un projet élaboré avec la professeure de musique intervenant dans nos deux classes.

L'autorité calme et souriante de cette dernière, associée à ses exigences en matière de musique nous aidait d'autant plus qu'elle ne voyait pas, en face d'elle, deux classes, mais une chorale composée d'une quarantaine de jeunes élèves.

Certains d'entre eux possédaient des compétences propres à être sollicitées dans le but — commun à tous — de présenter le meilleur spectacle possible. Une élève jouait de la flûte, une autre pouvait diriger les chanteurs lorsque l'enseignante accompagnait les chants à la guitare, quelques-uns uns récitaient des poèmes et deux, parmi mes élèves, jouaient, seuls ou en accompagnement, du tam-tam. Le spectacle, constitué de poèmes et de chants en français et en anglais liés entre eux par de courts textes, durait à peu près quarante minutes.

Ce fut tout de même une guerre permanente. Mes élèves tenaient tellement à ce spectacle et adoraient à ce point chanter qu'ils s'organisaient eux-mêmes dans la classe pour interpréter de vieilles chansons enfantines trouvées dans un recueil antédiluvien, ou d'autres, plus récentes. Ma guitare avait même repris du service, et nous nous entraînions en classe, entre les répétitions, en fin de matinée ou avant la récréation : le « mime sauvage » avait cédé la place à la chanson.

Mais ils étaient par ailleurs terrorisés à l'idée de n'être pas bons, et donc d'être rejetés par les élèves de l'autre classe, à moins qu'ils ne soient tenus pour responsables, en cas d'échec, par toute l'école.

Coincés dans cette contradiction, ils étaient de plus en plus tendus, angoissés et instables, ce qui se traduisait par une agressivité qui augmentait en, proportion inverse du nombre de jours qui nous séparaient du jour J, de l'heure de vérité.

Ainsi le fait de rejoindre leurs trente camarades les angoissait à un point tel qu'il devenait difficilement gérable de mettre en scène chants et poèmes tout en essayant de contenir leur agitation physique et verbale. Car l'angoisse, c'est contagieux. Surtout dans un groupe de quarante deux-enfants d'une dizaine d'années...

Bon an mal an, nous fûmes prêts. La professeure de musique, Michèle, et moi-même, y avions toujours cru. À aucun moment, nous n'avions baissé les bras, persuadées que l'enjeu consistait davantage dans la préparation, le travail en commun et la représentation que dans la réussite artistique à proprement parlé du spectacle. Malgré tout, les élèves de CM1, eux, souhaitaient ardemment malgré tout être applaudis à la hauteur de leurs efforts et de leur désir.

Ce fut un succès. Hormis deux de mes élèves qui, se sachant incapables de rester immobiles et attentifs durant quarante minutes, préférèrent s'abstenir, tout marcha comme sur des roulettes. Tout le monde était fier. Nous avions gagné. Contre eux-mêmes, ils avaient gagné.

La distribution des prix

Je te signale que dix personnes t'attendent pour lire.
Un élève de la classe de perf«

C'était la fin de l'année scolaire. L'heure des bilans avait sonné.

Chacun reçut un prix. Un livre comme il se doit, choisi avec soin pour son sujet, son titre, son écriture, le niveau de lecture requis pour en saisir le sens et y prendre plaisir et comportant, sur la page de garde, une dédicace : chacun y était félicité pour ce qui, chez lui, était suffisamment bon pour qu'il méritât un prix.

Mes élèves étaient stupéfaits, non pas de recevoir un cadeau, car la « surprise individuelle pour fêter la fin de l'année » avait été annoncée ; ils étaient étonnés par le choix du cadeau. Pour la plupart, c'était une grande première : on ne leur avait pas souvent offert de livres. Pour eux la lecture, jusqu'à présent, était représentative de l'école, du travail ; pour beaucoup, d'un échec ; pour tous en tous cas, dès qu'il s'agissait de lire plus de deux lignes, d'un « non-plaisir ».

L'idée que, pour leur faire plaisir, je leur offre de la lecture sembla leur poser un vrai problème.

Bien sûr, nous en discutâmes longuement. Puis ils se rendirent compte qu'ils parvenaient à lire et à comprendre non seulement le petit message personnalisé inscrit sur la page de garde, mais encore le texte sous les images.

C'était là le seul prix qu'ils obtiendraient peut-être dans toute leur vie. À moi, ils avaient apporté tellement davantage...

TROISIÈME PARTIE

QUAND LES ENSEIGNANTS SE TAISENT

Présentation

Le remplacement qui fait l'objet de cette troisième partie est particulier, essentiellement à cause du contexte dans lequel il se situe : la classe se trouve dans une école sans violence particulière, sans rivalités ethniques ou sociales évidentes, et l'école elle-même se trouve dans un quartier à la fois vivant et calme, loin des soucis que j'avais quotidiennement rencontrés en ZEP. Elle se distingue par une coopérative scolaire³³ que je trouve florissante, et qui permet aux enseignants de penser leurs projets sans être réellement limités par des problèmes financiers. Cette formidable ouverture sur le monde extérieur à l'école a une corollaire incontournable : les parents d'élèves. En effet, avec l'argent de la coopérative, on va financer des sorties, des expositions, des visites de musées. Même si une vie professionnelle prenante rend souvent les parents de ces enfants très absents de leur vie scolaire (et même extra-scolaire, il faut le dire), ils sont très soucieux de leurs progrès, et n'imaginent même pas que les choses ne se passent pas au mieux : l'école et les enseignants, a priori, sont « bons ». Leurs enfants aussi.

Il ne peut y avoir de problème.

33. La coopérative scolaire est une association de type Loi 1901. Elle permet de récolter des fonds auprès des familles pour les dépenses propres au fonctionnement d'une classe. Cette adhésion à la coopérative scolaire ne peut faire l'objet d'une dépense imposée aux familles. Elle demeure au contraire un acte volontaire.

J'avais hérité d'une situation imprévisible, voire impensable, pour tous : une classe, une trentaine de ces charmants petits élèves, la plupart de « bonne famille », défrayait la chronique par des comportements et une violence incontrôlables. L'écart entre l'idée que chacun avait, parents autant qu'enseignants, d'une classe de grande section de maternelle dans ce quartier, dans cette école, était devenu tel qu'il avait généré une angoisse incommensurable.

La situation était explosive, mais personne ne pouvait le dire, car c'eût été le reconnaître, ce qui était impossible. Seuls les enfants, acteurs oubliés, à défaut de pouvoir la dire, ont exprimé cette angoisse comme ils ont pu, c'est-à-dire sur le mode de l'agir. Quand le bruit, l'agitation et l'agressivité des élèves furent devenus insupportables pour tous, on pensa gérer le problème en changeant d'enseignante.

Ça n'était pas aussi simple et si, de mon aventure avec ces trente petits, je garde le souvenir d'un travail dense et riche dans une ambiance affectueuse, je ne peux, à aucun moment, y associer mes collègues, loin s'en faut. À l'issue de ce remplacement, il m'apparut que la relation confiante mise en place entre les parents d'élèves et moi, si elle avait largement contribué à sécuriser et à structurer une classe qui n'attendait que cela, m'avait par ailleurs totalement, irrémédiablement éloignée de mes collègues : peut-être sera-t-on obligé, dans ces écoles où on peut fonctionner à la fois avec les parents et les enseignants, de faire intervenir un médiateur capable de faire émerger grâce à une analyse institutionnelle ce dont personne ne peut parler, ni ne veut entendre parler. Car l'école est l'affaire de tous.

1. De l'école du théâtre au théâtre à l'école

*Et tenez, dites-moi, pourquoi ne décrirait-on pas dans une pièce,
et puis ne jouerait-on pas sur la scène, notre vie à nous-autres,
instituteurs. C'est une vie dure, très dure !*

Araknida à Medvedenko, *A. Tchekov, La Mouette*.

Devant la situation bloquée de la séance de théâtre du 18 mai 1999, j'avais soudainement pris conscience de mes limites et de mes manques en ce domaine. L'idée de base avait été que le théâtre serait un élément positif pour mes élèves et l'étude, séance par séance, de cette activité en rapport avec leur progression scolaire, le comportement général et la capacité croissante des élèves à faire et à se faire plaisir, à rire et à sourire, avait prouvé le bien fondé de mon entreprise.

Le résultat avait effectivement été visible, mais avait-il réellement été question « d'activités théâtrales » ? N'aurait-il pas fallu s'appuyer sur un texte, une pièce ? Présenter un spectacle ? Mon travail n'avait certes été ni celui d'un metteur en scène, ni celui d'un professeur de théâtre. Une telle activité se justifiait sans doute dans cette classe : il fallait aider ces élèves, d'une manière ou d'une autre, à entrer et à rester dans les apprentissages et dans la citoyenneté. Mais dans une autre classe ? Dans une classe lambda, n'importe laquelle de n'importe où ?

Sylvie, l'une de mes collègues, incluait depuis quatre années le théâtre dans son projet de classe, et les résultats, plus que positifs m'avaient définitivement convaincue de l'utilité d'une telle expérience dans les écoles élémentaires et même maternelles : elle travaillait en étroite collaboration avec une comédienne.

Cette remise en question totale de ce que j'avais spontanément mis en œuvre, en fonction de mon goût pour le théâtre, de mon passé en la matière, de mes intérêts et de mes découvertes récentes grâce au DELC déboucha sur une évidence : là encore, j'avais besoin d'informations et d'une formation plus spécifiques. Seule solution identifiée : m'inscrire en licence d'études théâtrales, tout en travaillant dans des écoles proches de mon domicile.

Plus j'y pensais, plus j'étais séduite. Mon objectif était double : identifier ce qui peut aider enseignants et élèves à prendre suffisamment de plaisir ensemble pour que les seconds aient le désir d'apprendre ce qu'essaient de leur inculquer les premiers d'une part, et d'autre part, réduire les situations d'exclusion.

Il me semblait que mêler théâtre et enseignement allait dans ce sens. Mais quel théâtre ? Quels intervenants ? Qui peut, qui doit intervenir ? Sous quelles conditions ? Et surtout, pour quel enseignement ?

Les grandes découvertes

- Platon : *il faut que tu te souviennes : quelles questions Socrate t'a-t-il posées ?*
- Mélélias : *j'ai oublié. Tout ce qui me reste, c'est le sentiment que souvent les réponses étaient en partie contenues dans les questions.*

C. Pujade-Renaud, *Platon était malade.*

Dès que possible, je m'inscrivis donc en licence d'études théâtrales. Il me fallait choisir des unités d'enseignement dont les horaires se situeraient hors horaires scolaires, c'est-à-dire le mercredi et le soir, et qui correspondraient à mes intérêts.

J'étudiai attentivement toutes les possibilités, émerveillée par la diversité des champs proposés... et obligatoires : « Histoire et Esthétique », « Sociologie et Anthropologie », « Dramaturgie et Métiers du théâtre », « Pratique du jeu », « Écriture et Expression ». Au moins, Racine et Corneille, je connaissais un peu. Britannicus, Cinna, Bérénice, Titus m'étaient familiers. Mais revisitées sous l'angle d'une étude fine menée par un spécialiste passionné par son sujet, les quatre pièces proposées devenaient actuelles, et leurs héros vivants. Leur étude pouvait prendre de multiples directions, toutes plus intéressantes les unes que les autres.

Tout en effectuant lectures, recherches et écritures, j'entrevois des pistes d'activités scolaires mêlant avec bonheur à travers ce théâtre-là, le français et les compétences interdisciplinaires.

Pour mes élèves de l'année dernière comme pour tellement d'autres, la lecture étant chose scolaire ne pouvait être source de plaisir. (J'avais un peu le sentiment qu'il en avait été de même pour moi concernant les « pièces classiques » étudiées en classe, qui m'étaient le plus souvent restées extérieures, scolaires).

Chacun des sujets d'étude entraîna chez moi une double réflexion : à la lumière de mes nouvelles découvertes, je tentais intérieurement de remédier a posteriori aux situations passées qui, dans telle ou telle classe, m'avaient posé problème. Soit que le résultat pédagogique m'ait paru nul, soit que la situation dans son ensemble ait déclenché chez moi un sentiment de malaise, alors même que l'objectif pédagogique était atteint pour la majorité des élèves. Je n'avais pas été satisfaite de la solution adoptée, dans l'urgence ou non. Pourquoi ? Qu'aurais-je pu mettre en place pour y remédier ?

Je pensais à des ateliers théâtre, notamment.

Je continuais d'être « brigade déconcentrée » et, à ce titre, de remplacer les collègues absents. Chacune de mes découvertes universitaires donnait lieu à un travail de recherche mentale d'applications in situ suivi de préparations de séquences pédagogiques... qui ne verraient pour la plupart jamais le jour.

La mise en évidence du fil conducteur me sembla à présent d'une importance méthodologique capitale. C'est pourquoi, rêvant de pouvoir réutiliser dès le lendemain ce qui m'avait paru essentiel dans la manière de travailler de Pina Bausch ou de Jacques-Émile Dalcroze, j'arrivais à l'école avec, évidemment, mes séquences préparées concernant leurs objectifs pédagogiques mais un peu libérée, je crois, de ma propre personne et de mes réflexes d'enseignante. J'étais un peu en attente de cette autre moi-même que je me sentais devenir au fil des jours. Enseigner à l'autre grâce à ce qu'il est déjà devint une priorité. De cette manière, la chose enseignée prenait du sens pour les élèves, puisqu'elle ne leur était proposée que comme réponse, ou comme complément, à ce qu'ils me laissaient voir, à ce qu'ils me donnaient d'eux.

J'essayais d'intégrer systématiquement à ma pratique pédagogique ce mouvement en spirale, qui a de toutes façons l'intérêt de ne rien laisser au hasard : ni les points non compris, ni les questions, ni même les réactions affectives. Il s'agit alors d'un relationnel qui donne une force nouvelle à ce qui est enseigné, et nourrit à deux niveaux ceux qui sont enseignés. Les paroles de Thierno Bokar, citées par Amadou Ampathé Ba dans « Oui, mon commandant ! » prirent alors pour moi un

sens terriblement actuel : « Si tu restes tout plein de toi-même et imbu de ton savoir, ton prochain ne trouvera aucune ouverture pour entrer en toi. Il restera lui-même, et tu resteras toi. »³⁴

L'année suivait son cours. Chaque mardi soir, je me rendais à « mon » atelier de théâtre. Là, pour « jouer un rôle », en fait, si j'ai bien compris, il ne fallait pas jouer ; il fallait être. Être authentique. Se défaire du personnage construit pour ne pas avoir besoin de construire par-dessus son personnage celui de la pièce. Oter l'une après l'autre les pelures de l'oignon que nous avons soigneusement façonné jour après jour, pour nous défendre des agressions de la vie...

Pratiquement, l'objectif était de transmettre ce que je ressentais en étant le personnage sans gestes superflus, sans geste tout court souvent, sans extériorisation manifeste, théâtrale justement. Il ne s'agissait pas de montrer, mais de faire ressentir. Bizarrement, je ne cessais de repenser d'une part à mon attitude en classe devant mes élèves, et d'autre part à l'un des principaux aspects traités par tous les enseignants du DELC l'année précédente : le non-verbal et l'infra-verbal.

Quoi qu'on veuille faire, dire, et faire passer, on dit et on fait passer notre intention réelle, qu'elle soit consciente ou non, à cause de la manière dont on s'exprime, regarde, bouge, occupe l'espace, du genre des mots, et du registre utilisé pour ne citer qu'une infime partie des possibles. Inutile de souligner l'extraordinaire importance que revêtait à présent à mes yeux ce travail quant à mes relations et mon comportement scolaires.

34. A. H. Bâ, *Oui mon commandant ! Mémoires II*, Actes Sud, Babel 1998, P. 498

Le théâtre à l'école, ça fait quoi ?

De manière tout à fait inespérée, un des ateliers proposés me donna l'occasion de me pencher sérieusement sur la question de l'enseignement du théâtre à l'école. Par petits groupes, nous devions organiser à la faculté une rencontre-débat sur un sujet préalablement identifié tous ensemble. L'occasion était trop belle de réunir différents acteurs de cette grande aventure qu'est le théâtre à l'école : mes pratiques professionnelles ne pouvaient que s'enrichir des informations, des expériences et des ouvertures qui résulteraient de ce débat.

La nécessité du théâtre à l'école m'apparaissait désormais comme une évidence, de même qu'à Christèle, rencontrée sur les bancs de l'université, et qui tentait elle aussi, en venant s'informer, de trouver des réponses à ses questions professionnelles.

Nous avons pu entendre parler d'un grand nombre de projets réunissant les deux partenaires : l'école et le théâtre.

Mais chacun de ces projets semblait unique : tous ceux qui avaient pu voir le jour ne devaient cette concrétisation qu'à des rencontres entre deux personnes, à un concours de circonstances imprévu et bénéfique, au charisme ou à la volonté d'un instituteur, d'un directeur ou d'un comédien. Seuls quelques uns paraissaient avoir été mis normalement en place, après qu'ils aient été acceptés par des décideurs et des payeurs préalablement identifiés comme tels. Donc, la piste administrative existait : des projets « éducation nationale » pouvaient être mis sur pieds. Mais quelle était la marche à suivre (prise de décision, demande, mise en œuvre, financement...)?

J'avais le sentiment qu'on pourrait multiplier à l'infini toutes ces expériences, elles resteraient étrangères les unes aux autres, sans incidences, sans possibilité de bilan, de conclusions autres que ponctuelles. Le théâtre à l'école, de notre point de vue, avait besoin avant tout qu'une enquête générale et systématique concernant tous les projets

réalisés fasse connaître les besoins ainsi que les possibilités administratives, financières et pratiques des uns et des autres. Surtout, qu'elle permette de cerner la finalité de cette entreprise.

Car enfin, les comédiens, les enseignants, les élèves aussi en faisaient quoi, du théâtre et de l'école ensemble ?

Pour répondre à cette question, nous avons pensé faire le tour de ce qu'il est possible de mettre en place à l'école et de ce qui se fait réellement, puis de réfléchir, à partir des difficultés des uns et des autres, des échecs mais aussi des réussites, aux aménagements à apporter pour accompagner au mieux les enfants dans leurs différentes acquisitions scolaires, tout en restant soucieux de leur épanouissement affectif et personnel. Après avoir enquêté dans toutes ces directions, lu ou relu de nombreux ouvrages, contacté toutes les personnes dont le témoignage nous semblait important, nous organisons ce débat. Une quinzaine d'invités avaient plus que gentiment accepté notre proposition.

En écoutant par la suite la bande enregistrée lors du colloque, nous pûmes dégager, des interventions des uns et des autres à propos de tous les thèmes, abordés, et ils étaient pléthore, l'idée que le partenariat semblait la formule à essayer de mettre en place, même s'il ne s'improvise pas : les problèmes du financement et du choix du ou des partenaires (comédiens) sont à envisager l'année précédant l'expérience théâtrale. Par ailleurs, la demande d'intervention de comédiens, à travers un projet sur une classe ou sur toute l'école, se fait au rectorat, et il est évidemment nécessaire d'être nommé sur un poste à l'année pour pouvoir y prétendre.

Nous étions heureuses d'apprendre qu'à côté des pratiques non institutionnalisées (dans une classe, un enseignant, durant ses heures d'enseignement, introduit des pratiques théâtrales au sein de sa classe, afin de travailler différemment), il en existe d'autres, institutionnalisées, intéressant soit une classe, soit toute l'école : des ateliers de pratique artistique, en partenariat, cofinancés par l'Éducation et la Culture, ainsi que les classes culturelles. Mais alors, deux problèmes nouveaux surgissaient, qui concernaient la question de la formation des artistes et

des enseignants et la question du statut de l'artiste qui intervient en milieu scolaire.

Ce colloque, nos recherches, les apports des uns et des autres débouchaient pour moi sur quatre évidences :

1. Le théâtre à l'école peut permettre à certains enseignants d'exercer leur métier avec d'avantage d'enthousiasme de manière d'autant plus efficace.

2. Par contrecoup, il ouvre à certains élèves le chemin du désir de savoir, donc d'apprendre, ce que parfois aucune méthode traditionnelle n'avait pu réaliser.

3. Pour qu'il en soit ainsi, il est nécessaire que le flou soit totalement absent des activités théâtrales mises en œuvre, tant dans le fond que dans la forme, tant en ce qui concerne les modalités administratives que la participation humaine.

4. Beaucoup d'enseignants n'y pensent pas ou, s'ils y pensent, mettent bien vite cette idée de côté car ils imaginent que sa mise en application est longue et compliquée s'ils veulent faire appel à des intervenants extérieurs.

C'est vrai, et c'est dommage. Et c'est vrai aussi qu'animer eux-mêmes un atelier théâtre peut être risqué, sans certitude quant aux conséquences pour la classe ou certains élèves. Il semblait nécessaire, si je voulais par la suite me lancer dans cette aventure avec une classe, de synthétiser toutes ces précieuses informations.

*** Des idées pour s'en sortir :
Animer un atelier de théâtre.**

Quel théâtre ?

Vous voulez introduire une activité théâtre dans votre classe.

Procédez par ordre : même si l'ambiance y est généralement calme, et même si vous voulez gagner du temps, vous ne pouvez éviter de vous poser au préalable différentes questions concernant :

1. la forme que vous souhaitez donner à cette activité dans votre classe,
2. sa durée,
3. le ou les objectifs recherchés,
4. les inquiétudes éventuelles posées par ce projet, ce qu'en pensent vos collègues, vos élèves, les parents d'élèves,
5. les possibilités d'intervention (administratives, financières...) de comédiens ou autres intervenants pour ce projet dans votre école.

Quelle forme ?

- Les improvisations, les exercices, les textes de théâtre, un spectacle en fin d'année ou pas ?
- Comment évaluer l'atelier, les élèves, le projet ? Comment valoriser l'élève ?
- Le « n'importe quoi » proposé aux enfants : ce que ne doit pas être un atelier de théâtre ?
- Espace libre ou imposé ? Des « ateliers sauvages » et/ou institutionnalisés ?
- Les autres formes : les ateliers théâtre en dehors des cours, les Ateliers bleus, les ateliers d'expression artistique ?
- Quels sont les avantages et les inconvénients de ces différentes pratiques ?

Quelle durée?

- Sur quelques mois, une ou plusieurs années?
- Le projet sera-t-il lié au projet d'établissement?
- Quel rythme hebdomadaire?
- Comment inscrire une intervention d'artiste dans une pratique de classe habituelle (un travail à long terme plutôt qu'une parenthèse un peu idyllique)?

Quels objectifs?

- Les activités collectives : la socialisation?
- La maîtrise de soi, de son discours.
- Le jeu, le plaisir dans les règles. Quelles règles?
- Éduquer : quelles conceptions de l'éducation?
- Développer la créativité.
- Le pouvoir d'action de cette pratique : mieux cerner pour mieux contrôler et/ou mieux cerner pour mieux comprendre et mieux agir.
- Insérer cette pratique à l'enseignement pour une efficacité accrue de l'apprentissage traditionnel dispensé par l'école.

Quelles inquiétudes, quels problèmes face au théâtre dans l'école?

1. La décharge émotionnelle, l'expression du corps dont l'école se méfie tant.
2. La peur du psychodrame accidentel.
3. Les problèmes de locaux (l'installation de l'espace jeu).
4. Le temps que cela prend pour donner des résultats. Comment concilier la fonction utilitaire donnée au théâtre à l'école (lutte contre l'échec scolaire...), qui demande des résultats visibles à court terme, et sa nature créative, qui s'inscrit dans un processus plus lent?
5. Le changement des rapports maître/élèves (ordinairement un rapport frontal).
6. L'isolement de ceux qui assurent l'encadrement d'un atelier — théâtre dans un établissement scolaire à partir d'une démarche volontaire et personnelle.

1. De l'école du théâtre au théâtre à l'école

Quelles interventions, sous quelles formes ?

1. La répartition des tâches dans le partenariat enseignant/artiste.
2. La formation des enseignants et des artistes dans ce domaine particulier.

Questions subsidiaires :

1. qu'est-ce que le théâtre apporte à l'école, à la classe ?
2. Pourquoi le théâtre à l'école ? Serait-il la dernière bouée de secours pour lutter contre l'échec scolaire, l'échec de l'enseignement traditionnel ?

2. Un caillou dans l'eau du lac...

On trouve toujours les enseignants d'un côté, les parents de l'autre, et entre ces deux camps, beaucoup d'incompréhension et de susceptibilité.

Dominique Sampiero, *Les entretiens Nathan. Acte X.*

Amer constat

École FC, 1er juillet 2000.

L'année se termine à l'université comme à l'école. J'ai eu à effectuer un « remplacement long », du 31 janvier au 1er juillet, dans des conditions une fois encore un peu « compliquées ». J'ai pu me servir de mon expérience de l'année passée, de mes réflexions, remises en question et découvertes universitaires du DELC, et même de mon année actuelle de licence. J'ai essayé d'intégrer à mon enseignement ces différents apports et de mettre en place un système de passerelles partout où cela était possible, afin de réduire au maximum la ségrégation parents, enseignants, élèves et administration...

Ma nouvelle question ne concerne à présent plus les élèves, mais les enseignants. Car effectivement, mes efforts semblent récompensés au niveau de ma classe. Mais je me rends compte en cette fin d'année que les profonds changements qui s'y sont opérés ont été perçus comme négatifs au niveau de l'école. Je suis choquée, et un peu découragée par ce constat une fois de plus vérifié du rejet de la différence.

Affres du dernier jour

« - Je voulais t'acheter une cape de Zorro, mais je n'ai pas eu le temps. », me dit-elle tout à trac. Évidemment. Elle n'a pas pris le temps. « Elle », c'est une des cinq autres institutrices de cette petite école maternelle dans laquelle je me trouve, toujours en remplacement, depuis cinq mois.

C'est le dernier jour de l'année scolaire, la dernière occasion qui me soit donnée d'essayer de dialoguer avec l'équipe enseignante au sein de laquelle je me trouve depuis le 29 janvier.

En réalité, je devrais dire « à côté » et pas « au sein ».

C'est vrai. J'ai réalisé il y a quelques jours que, de la même manière que je me suis obstinée, chaque jour, à échanger au moins un « bonjour » avec quatre de ces cinq enseignantes (avec la cinquième, ma voisine de classe, les relations s'étaient établies « normalement », mais j'avais fait sa connaissance dans une autre école, l'année précédente...) je n'aurai aucun « au revoir ». Cela me semble fou.

Je crois que c'est la première fois qu'une pareille chose m'arrive : quitter un endroit où j'ai passé au moins neuf heures par jour pendant cinq mois dans le but de mener à bien un projet, avoir le sentiment d'y être parvenue, et m'apercevoir que non seulement personne ne me regrettera, mais surtout qu'on me voit partir avec soulagement, avec plaisir ; j'ai l'impression d'avoir été un caillou jeté dans une mare : quelques ronds dans l'eau, et puis plus rien, le calme, comme si de rien n'était.

Quelque cinq mois auparavant, à l'inspection, on m'avait demandé si je voulais bien effectuer un remplacement dans cette classe maternelle grande section d'une trentaine d'élèves. Du fait de quelques éléments bruyants, parfois même violents, me dit-on, cette classe était devenue un problème pour l'école, les enseignantes et la directrice.

De l'avis général, l'ambiance s'avérait totalement impropre aux apprentissages. J'avais accepté le poste avec plaisir, persuadée de me trouver enfin à pied d'œuvre pour mettre en pratique un fonctionnement basé sur le respect et l'écoute des enfants, la mise en place d'autant de passerelles qu'il faudrait et l'utilisation systématique de tous les apports à ma disposition.

La succession

*Nul n'est puissant, dit maman,
s'il n'empêche la parole par quoi que ce soit.*

Lydie Salvayre, *La compagnie des spectres*.

Lundi 31 janvier 2000.

Retour six mois en arrière, au début de mon remplacement. La directrice m'explique rapidement la situation : l'enseignante nommée sur ce poste pour l'année scolaire était « en fin de cursus ». Cette expression sibylline signifie qu'après avoir été reçue au concours d'entrée à l'IUFM en vue d'obtenir le CAPE (Certificat d'aptitude aux fonctions de professeur des écoles), elle a bien effectué son année de formation mais sans que les différents stages prévus n'aient pu, pour des raisons médicales, personnelles, ou autres, être tous validés. Sa titularisation a donc dû, de ce fait, être reportée à l'année scolaire suivante, lorsqu'elle aurait terminé sa formation, soit durant le premier trimestre de l'année scolaire 1999-2000.

Toujours selon la directrice, qui précise d'emblée son souci d'être vouvoyée, même s'il m'est possible de l'appeler, comme le font les autres enseignantes, par son prénom, « on a tout fait pour l'aider : les collègues, les conseillères pédagogiques, l'inspectrice même sont venues dans la classe. Toutes les aides, stages compris, se sont avérées vaines. » Certains enfants, m'apprend-on, marchent sur les tables, l'un d'entre eux a même uriné dans le lavabo. Ils renversent systématiquement les pots de peinture n'importe où, avaient déchiqueté le carré de moquette, mélangé, cassé les jeux et déchiré bon nombre de livres. Le bruit surtout est tel qu'il est impossible à l'enseignante de la classe mitoyenne, elle-même responsable d'une trentaine d'élèves de quatre à cinq ans,

de travailler. Pour dominer le niveau sonore, celle-ci a trouvé une solution : elle ouvre la porte de communication entre les deux classes, et fait elle-même régner un semblant d'ordre.

Revenons à mon prédécesseur. Celle-ci n'a pas été titularisée. Cela signifie en fait qu'elle a été déclarée inapte au métier de professeur des écoles. La directrice ajoute qu'elle a «pris» elle-même la classe quelques jours, en attendant qu'une remplaçante soit disponible et que les élèves ont ainsi pu «écrire». Elle m'informe qu'elle a beaucoup insisté sur l'écriture du prénom «en attaché», ainsi que des jours de la semaine. Ensuite une jeune «liste complémentaire» a assuré l'intérim avant mon arrivée. Quelques explications à ce propos : lorsque les postes de l'Éducation nationale ne sont pas tous pourvus, on recrute des remplaçants parmi les ajournés du CAPE, en commençant bien sûr par les «premiers» collés. S'ils effectuent tous les remplacements demandés jusqu'à la fin de l'année, ils entrent directement en formation à l'IUFM, sans repasser le concours. À Paris, de tels recrutements dépassent chaque année la centaine. Ce qui pose une nouvelle fois la question du nombre de reçus au concours par rapport aux besoins en postes à pourvoir : est-ce le niveau d'ensemble des postulants qui pose problème ? Ou bien avons-nous affaire à de sombres calculs économiques ? La question reste posée.

Quoiqu'il en soit, me voici en place pour assumer mon rôle d'enseignante dans cette nouvelle classe, et pour l'assumer au mieux.

«Ma» grande section

À mesure que le stress devient plus sévère, la sensibilisation à l'entassement s'élève également — comme l'irritabilité — si bien que l'exigence d'espace ne cesse de croître en fonction inverse de sa disponibilité.

E. T. Hall, *La dimension cachée*.

Donc en ce lundi matin, la salle de classe dans laquelle je pénètre, précédant la double file de mes élèves, est comble. Elle est déjà comble. Sans nous. Comble et sombre.

Bien entendu, il est hors de question de bouger quelque table que ce soit dans l'immédiat : vingt-neuf paires d'yeux me regardent.

Vingt-neuf enfants auxquels personne n'a annoncé qu'ils ne veraient plus leur gentille institutrice. Car ils n'en diront, tous, que du bien. Ils l'aimaient beaucoup et certains mettront du temps à accepter, à défaut de comprendre, son départ : car comment comprendre, à cinq ans, qu'un adulte a fait avec vous un travail tellement peu conforme à ce qui était attendu qu'on le renvoie ? Quelle culpabilité !

Ils étaient vingt-neuf, quinze filles et quatorze garçons. Beaucoup se connaissaient depuis la crèche, et ils prenaient un grand plaisir à être ensemble. Le « hasard » de la constitution des classes avait réuni plusieurs garçons présentant des difficultés linguistiques, culturelles, d'intégration, psychologiques pour certains, ou des problèmes d'intégration. L'évident manque total de structuration de la classe se manifestait essentiellement par des dérives : violence dans la cour de récréation, bruit incessant et refus systématique de se joindre au groupe, d'obéir dans la classe.

Après réflexion, il m'a semblé que si les élèves n'avaient pas réagi de manière aussi gênante pour les autres enseignants, et si leurs parents,

fort discrètement d'ailleurs, n'avaient pas soulevé le problème, notre infortunée collègue serait vraisemblablement restée dans sa classe.

Sa gentille voisine qui avait, elle, beaucoup travaillé en équipe ailleurs aurait continué à l'aider.

Titularisée, et puisque les institutrices des deux petites sections souhaitaient changer de niveau, peut-être aurait-elle eu en charge l'année suivante une « petite section » calme où elle serait restée vingt ans. On voit tellement de choses, dans les écoles...

Heureusement, d'ailleurs, que cette voisine est restée la mienne.

Ce fut la seule à me proposer une aide effective, d'abord pour la réorganisation spatiale de ma classe (il est plus facile de descendre à la cave un lourd bureau métallique à deux que toute seule...).

Puis nos échanges réguliers m'ont empêchée de me rendre compte du fonctionnement essentiellement individuel, personnel et minuté des autres membres de l'équipe.

Première « résolution » : j'ai fait le vide dans ma classe. On a procédé à un grand nettoyage. Puis j'ai installé. J'ai acheté un nouveau carré de moquette. J'ai bougé et re-bougé le mobilier jusqu'à ce qu'on se sente à l'aise dans un endroit gai, nettement plus spacieux.

Puis systématiquement, obstinément, j'ai fait ce que j'avais fait avec ma classe de perfectionnement de l'année passée : je l'ai structurée par les apprentissages. Par des rencontres régulières avec les parents, j'ai essayé d'aider ceux d'entre mes élèves dont le comportement trop violent — ou pas assez — montrait une révolte ou une souffrance.

Il n'y avait pas de raison, aucune raison pour qu'un seul d'entre eux, à son arrivée au CP ne soit pas prêt à lire, à écrire, et à se plier à un règlement de classe.

Les parents ont été formidables.

Ils ont tous répondu présents lorsque je les ai invités à une réunion d'information quelques jours après ma prise de fonction. Ils m'ont aidée à chaque fois qu'ils l'ont pu, dans tous les domaines.

Nous avions d'excellentes, de vraies relations : ils me faisaient confiance, je le leur rendais totalement. Et petit à petit les plus déviants

Enseigner c'est possible!

des enfants ont fait de même : ils ont accepté la loi, ont commencé à s'intéresser aux apprentissages.

La classe, à la fin de l'année, a présenté un spectacle : un conte musical que les élèves avaient choisi parce qu'ils l'adoraient, dont ils savaient presque tous par cœur le texte parlé et les chansons.

Un papa d'élève a accepté de retravailler la guitare pour nous accompagner. Nous étions HEUREUX. Mais je ne m'étais pas rendue compte que ce bonheur dérangeait.

*** Des idées pour s'en sortir :
Préparer le terrain**

C'est le jour de la rentrée. Vous paraissez très jeune, vous n'avez que 24 ans et n'avez enseigné qu'une année dans des conditions idéales pour vous, une maternelle moyenne section d'une école sans gros problèmes. Vous habitez dans le 13^{ème} arrondissement de Paris, et vous êtes nommée dans le 19^{ème} arrondissement, à une heure de transport de chez vous. Vous le savez, vous-vous êtes déjà employée, à la fin du mois de juin dernier, à « apprivoiser l'écart ». Lors de la pré-rentrée, vous apprenez que la classe qui vous échoit est le CM2 dont aucun des autres enseignants, pour des raisons toutes plus valables les unes que les autres, n'a voulu. Vous comprenez rapidement que cette classe est compliquée, difficile. Personne ne vous en parle vraiment. Au contraire, chacun vous assure de la bonne volonté des élèves, de leur niveau qui n'est pas plus mauvais que celui des autres... Voici quelques conseils si cette pré-rentrée s'étale sur deux jours.

Le premier jour

1. Exigez, avec le sourire et posément, que l'on vous dise exactement pourquoi personne ne veut enseigner à ces élèves : vous allez faire partie de l'équipe enseignante de cette école et vous ne pourrez pas travailler si vous êtes paniquée parce que tous se taisent d'un commun accord. Si vous ne dites rien, vous aurez de surcroît le sentiment que les autres membres de l'équipe enseignante vous prennent pour un(e) idiot(e), ou du moins vous traitent comme telle. Le mode de relation sera fixé pour de longs mois sur ce registre. Vous devez donc connaître l'historique de cette classe tant en ce qui concerne les enseignants qui s'y sont succédés, que les « hauts-faits » de certains élèves. Il vous faut également consulter le compte-rendu du dernier conseil de cycle III de l'année passé et prendre des notes.

2. Remplissez soigneusement deux des trois colonnes du tableau «Avoir un coup d'avance» (Des idées pour s'en sortir, chapitre 1 de la première partie), sans oublier tout ce qui concerne les différents membres de l'équipe, du directeur au psychologue, en passant par les PVP, les locaux, la photocopieuse... En vous appropriant l'école de cette manière, avec des mots et des questions, vous aurez, espérons-le, quelques réponses, donc des débuts de relation. Le problème de cette classe sera devenu clairement ce qu'il est, celui de l'école. Vous n'aurez pas à porter seule le poids d'une culpabilité monstrueuse si les choses se passent mal. Dans la troisième colonne, vous inscrivez toutes les aides possibles que vous avez déjà identifiées ou simplement celles auxquelles vous avez pensé.

Le deuxième jour

1. Investissez les lieux : votre classe. Préparez l'espace, votre classe. Ouvrez les armoires, faites l'inventaire de ce qui existe. Ne pleurez pas sur cette méthode et ce livre dont vous n'avez entendu dire que du mal : c'est la réalité. Il faudra faire avec ou inventer autre chose. Comme vous n'avez pas beaucoup de recul, il vous faudra faire confiance : au manuel, et surtout à vous-même. Commencez par bien comprendre comment utiliser cette méthode pour pouvoir rapidement travailler de manière plus personnelle.

2. Préparez de manière extrêmement fine et approfondie les deux premiers jours de classe : si vous êtes sûre de vous techniquement, vous penserez moins à la leçon ou l'exercice proprement dit et plus à la manière dont vous évoluez dans votre classe. Vous vous oublierez et penserez aux élèves en face de vous. De ce premier contact dépend beaucoup...

Le rôle du directeur et de l'équipe

... (Le directeur) doit s'efforcer de sécuriser l'équipe... bref, de créer un climat favorable qui donne à chacun le sentiment de trouver plus de satisfaction dans le travail de groupe que dans le travail individuel.

N. Marty, Directeur d'école, un métier de l'éducation.

La remplaçante

J'avais bien cru sentir une froideur, une hostilité même parfois lorsqu'il m'arrivait de pénétrer dans la salle des maîtres. Mais je m'étais facilement persuadée que ces sensations négatives étaient une vue de mon esprit et que, tout simplement, j'avais été parachutée dans un endroit dont les modalités de fonctionnement différaient des miennes en de multiples points. Je décidai de ne pas y prêter réellement attention, me réservant la possibilité d'en discuter avec mes collègues lorsque j'en aurai le temps et la disponibilité d'esprit.

Hélas, je n'avais justement pas vu le temps passer, et j'avais par ailleurs sous-estimé les résistances au changement de cette espèce d'institution où la plus ancienne, proche de la retraite se trouvait dans l'école depuis au moins vingt ans. Hormis ma « voisine », destinée du fait de la profession de son conjoint, à bouger et à s'adapter régulièrement, les autres enseignantes, peut-être même la directrice, semblaient s'être installées pour longtemps.

Un de mes grands regrets est de n'avoir pas compris d'entrée de jeu ce que signifiait la remplaçante. Une remplaçante remplace. Et même si elle occupe une place, de la place même parfois, elle n'a pas forcément sa place dans la vie de l'équipe si l'équipe ne la lui donne pas. Quant à moi, lorsque je me trouve dans une école, même pour deux jours, c'est mon école, c'est ma classe. Oui, même pour deux jours.

Les élèves et moi, on le sait. Durant mes remplacements à la Goutte d'Or, chaque fois qu'ils ont refusé de voir la place de leur enseignant habituel occupée par quelqu'un d'autre, ce fut l'enfer. Mais plus les autres enseignants m'ont accueillie comme l'une des leurs, m'ont légitimée comme institutrice appartenant à leur équipe, plus les élèves ont eu à mon égard l'attitude que l'on a vis-à-vis de son enseignante.

Cependant, mes intrusions dans cette salle commune restaient assez rares, surtout au cours des deux premiers mois, car la réorganisation de la classe à tous niveaux m'occupait quasiment en permanence, y compris, la plupart du temps, le midi. Le rangement de la salle, les préparations pédagogiques, l'étude de tous les travaux de chaque enfant, et les surveillances, nombreuses, rendaient mon temps « vacant » pour ainsi dire inexistant.

Au cours du premier trimestre, bien avant mon arrivée, l'équipe avait décidé d'organiser la récréation en deux temps, le matin comme l'après-midi, les élèves de ma future classe ne profitaient pas de ce moment avec le reste de l'école parce qu'ils se battaient trop avec la seconde grande section, entre autres. Il me semblait un peu dommage d'éluder, en quelque sorte, le problème de cette manière, mais peut-être était-ce la solution. En tous cas, ce comportement, trop violent pour être contenu et géré, constituait un symptôme de dysfonctionnement. Quoi qu'il en soit, le nombre de nos surveillances de récréations, de rentrées, de sorties me semblait fort important. Et même si j'accueillais toujours avec grand plaisir les parents, même si une surveillance attentive de ce qui se passe dans une cour de récréation est à l'évidence une précieuse source d'observations, c'était quand même un investissement en temps important.

Donc, je me disais que « ça viendrait ». Mais « ça » n'est jamais venu. De ma faute certainement. Mais certainement pas seulement de ma faute. Des occasions auraient pu être créées de se retrouver, de travailler ensemble. Vous avez dit « décroisement » ? Que nenni : j'étais arrivée trop tard dans l'année pour mettre en place quoi que ce soit de ce genre. Dommage !

Vous me dites « fête de fin d'année » ? Oui, mais chacun chez soi : la salle de sport ne pourra jamais contenir tous les parents, plus tous

les élèves et tous les enseignants. Je faisais le constat d'un gâchis relationnel d'autant plus attristant que mes collègues me paraissaient très « pro ». Je passais certainement à côté d'un réel enrichissement, notamment professionnel.

Hors de l'équipe : vers l'échec ?

En ce samedi matin 1er juillet, on range les classes, on fait le bilan. L'équipe pédagogique est réunie pour le dernier conseil des maîtres de l'année. Je suis un peu stressée, car je vais enfin poser la question qui me taraude depuis plusieurs semaines, et qui m'angoisse carrément depuis quelques jours. Il faut que je la pose, car il faut que je sache.

Pour que cet échec ne se reproduise plus. Comment aurait — on pu éviter l'installation, qui s'est avérée irréversible, du gouffre qui me semble quasiment tangible entre elles et moi ? Je pose la question à plusieurs reprises avant d'obtenir une réponse.

C'est alors que j'ai pu, difficilement car elles ne souhaitent pas du tout en parler, apprendre que tout était de ma faute. Et c'est sans doute vrai : je n'ai pas voulu écouter, les premiers jours ; j'ai refusé d'entendre les informations, en majorité négatives, qui auraient forcément influencé mon approche des enfants et de leurs parents. En arrivant, le premier matin, forte de mon expérience de l'année précédente en classe de perfectionnement, je savais que je mettrai en œuvre tout ce qui était en mon pouvoir pour réussir, entendez les faire réussir.

J'ai donc occulté ce qui pouvait, directement ou indirectement, retarder ce moment incontournable et merveilleux où la classe et la maîtresse savent qu'elles sont là l'une pour l'autre, qu'elles vont vivre ensemble une aventure certes faite de hauts et de bas, mais enrichissante pour tous à maints égards.

N'écoutant pas ce qui aurait retardé cet instant, je me suis coupée de mes collègues : elles ne m'ont plus rien dit. Pire : les parents d'élève — un bloc avec lequel, paraît-il, il faut prendre de la distance, beaucoup de distance, sinon c'est dangereux — ont bien voulu jouer le même jeu

que moi : nous travaillions ensemble. Nos entretiens étaient fréquents et productifs.

Les enfants en souffrance l'avaient bien compris ; nous étions en relation permanente. Tout semble s'être passé comme si j'avais choisi un camp : celui des parents. Je n'avais rien choisi du tout. J'aurais pu, si les occasions s'étaient présentées, prendre le même plaisir à rencontrer mes collègues.

– Tu comprends, toi, tu es dans la « tchache ». Nous pas. Nous sommes plutôt dans l'individualisme. Tu ne peux pas vraiment faire partie de l'équipe en si peu de temps. Il faut plus d'une année.

« La tchache » ! Je n'ai vraiment saisi que plusieurs heures après à quel point ce mot était méprisant pour évoquer les moments passés à essayer de comprendre avec une maman comment aider son enfant au maximum ; pour évoquer également les instants plus brefs, conviviaux, du bonjour-bonsoir, où l'on consolide une relation amicale, confiante, dont l'enfant a besoin pour évoluer sereinement.

Je me suis vraiment demandé si cette enseignante n'avait pas raison.

Évidemment, elle, elle peut sans rougir affirmer qu'elle évite de parler (à la sortie, à 16 heures 30) à une maman car « elle sent mauvais, ça me gêne. » Cette maman, à défaut d'avoir pu rencontrer l'institutrice de sa fille, en petite section, a pris rendez-vous avec la directrice, le dernier jour de l'année scolaire. Elle lui explique combien elle n'a pas supporté de n'être pas « vue », encore moins entendue par cette institutrice... L'année suivante, la fillette, une des rares petites africaines de cette classe, est partie ailleurs. Il faut oser espérer que la maman ne lui a pas transmis cette effroyable et inexplicable impression « qu'on ne peut pas la sentir... à l'école. »

Plus que jamais, je pense à l'importance de la médiation dans les écoles. Pas seulement dans le sens enseignants-parents, enseignants-élèves.

Également enseignants-enseignants et enseignants — directeur.

*** Des idées pour s'en sortir : Quelle équipe ?**

Vous vous sentez exclu de l'équipe enseignante. Les raisons de ce sentiment pouvant être multiples, que vous les connaissiez ou non ne change rien au problème : vous voulez que la situation évolue, pour vous comme pour les élèves.

Objectif

Trouver sa place dans l'équipe : un projet d'école mené avec des enseignants sans liens entre eux perd son authenticité, devient un non-sens pour des élèves qui n'ont aucune raison d'y adhérer.

Méthode

Utiliser toutes vos compétences analytiques et relationnelles, ainsi que tous les dispositifs administratifs mis à votre disposition (et que vous trouverez dans les textes officiels) pour tenter, à votre niveau, de rendre fonctionnelle votre équipe pédagogique.

Suggestions

– Sans réelle équipe pédagogique, point de salut... Si les premiers travaux d'approche banals, normaux ont échoué, essayez de dire les choses, d'échanger avec ceux de vos collègues qui vous semblent plus ouverts, plus disponibles, plus accessibles, afin d'affiner votre sentiment : êtes — vous seul à ressentir ce malaise, ou bien est-il partagé par d'autres ? Parlez avec différents intervenants de la vie de l'école : les ATSEM, si vous êtes en maternelle, les PVP si vous vous trouvez en élémentaire à Paris...

– Vous savez que cette exclusion, réelle ou fruit de votre imagination, peut-être de votre histoire, aura des répercussions sur ceux de vos élèves qui présentent des difficultés psychologiques ou relationnelles, donc sur leur évolution et la vie de la classe. Il vous faut demander de l'aide, tout en vous investissant dans le fonctionnement actuel de

l'école : vous ne jugez pas. Vous vous étonnez. Vous ne critiquez pas ouvertement : vous voulez comprendre pour trouver votre place dans ce fonctionnement, car vous ne pourrez le faire bouger que de l'intérieur... s'il doit bouger.

– Evitez de faire « cavalier seul » : on ne vous le pardonnera jamais, que vous réussissiez ou non, et vous serez encore davantage exclu, surtout si vous avez sollicité avec succès des intervenants extérieurs : vos collègues se sentent déjà coupables de n'avoir pas participé à votre projet, ils se sentiront de surcroît jugés, méprisés par vous qui avez passé outre leur opinion. Ce sera irréversible, et ce sera dommage : c'est à vous de faire la plus grande partie du chemin pour réduire un écart... qu'ils ne voient apparemment pas encore.

– Profitez des conseils des maîtres ou d'un changement de cycle pour proposer des décloisonnements, des sorties avec une autre classe. Demandez que soit mis à l'ordre du jour un point concernant le rôle des parents d'élèves, ou d'autres intervenants auxquels vous avez déjà pensé, dans tel ou tel projet. Soyez positif.

– Enfin, si réellement rien ne bouge, que vous vous sentez obligé de participer au mouvement et de changer d'école l'an prochain, alors que vous aviez justement choisi celle-ci pour de multiples raisons, en imaginant y rester quelques temps, changez plutôt de registre : demandez de manière très officielle un entretien au directeur ou à la directrice. Dites les choses clairement, humainement : que vous êtes très triste de ne pas réussir à vous intégrer à l'équipe. Vous craignez que cela ne rejaillisse sur les enfants, sur votre moral... Normalement, et c'est son travail, le directeur, qui n'a pas forcément envie que vous tombiez malade...) doit mettre en œuvre toutes ses compétences pour essayer de régler au mieux le problème avec l'équipe. Vous n'êtes plus dangereux, puisque vous vous sentez faible, démuni, en échec. Il aurait d'ailleurs dû/pu tenter quelque chose avant. Il ne l'a pas fait. Sinon, vous n'en seriez pas là. Et s'il ne le fait pas, préférez partir. Il s'est peut-être trompé de place et/ou de fonctionnement. Si c'est le cas, vous aurez du mal à trouver vos propres repères. C'est une expérience de plus, pas un échec.

Conclusion : La place exacte

*Elle apprit que parmi toutes les vies possibles il faut
en choisir une à laquelle s'ancrer pour pouvoir contempler
sereinement toutes les autres.*

A. Baricco, *La mer*.

À la toute fin de l'année scolaire 1999-2000, la directrice a attiré mon attention sur une note du rectorat. « Objet : appel à candidature en vue de la nomination à titre provisoire de faisant fonction de psychologue scolaire pour l'année scolaire 2000-2001 ». Je remplissais les conditions : avoir accompli trois années de service effectif d'enseignement dans une classe, être titulaire de l'un des diplômes universitaires de haut niveau en psychologie énumérés par le décret n° 90-255 du 22 mars 1990 modifié...

Vite, j'ai posé ma candidature. Quelques jours plus tard, on me téléphona du rectorat. J'avais été acceptée et serai affectée à la vingt-septième circonscription de Paris. Quel bonheur ! Psychologue scolaire ! « Médiatrice », ainsi que me l'annonça l'Inspecteur de ladite vingt-septième circonscription auquel j'eus la chance de pouvoir poser quelques questions en cette fin d'année scolaire.

Dans le XIXème ! Je sentais que j'allais être à « ma place exacte ».

11 septembre 2000

Depuis une semaine, j'y suis. J'y suis... façon de parler : j'ai bien un poste, mais pas de bureau !

Pour bien faire, j'aurais dû prendre celui qu'une rééducatrice occupe depuis près de vingt ans. J'ai cherché une autre solution. Le directeur d'une école a bien voulu mettre à ma disposition un local vide, nu, plus ou moins destiné à servir de réserve, sans matériel d'aucune sorte, sans téléphone. Renseignements pris, les crédits de fonctionnement ont déjà été dépensés, ce qui est logique, puisque dans le cas contraire, on les perd.

Il me faut donc organiser le travail : je n'ai aucun dossier, ce qui me navre, et je n'ai d'autres moyens que ceux du bord, ce qui m'amuse.

Le marteau, le tournevis, le téléphone... le plus simple, avec répondeur, mais avec fil, pas trop cher... une rallonge... et deux sous-verres.

Cela suffira pour un trajet en métro. Dire que je vais justement devoir tout apporter en métro... Les manuels professionnels en plusieurs fois, c'est sûr.

Demain, je ferai un détour en revenant par le marché Saint-Pierre ; j'y trouverai certainement un tissu joli et bon marché pour recouvrir ces murs lépreux. Un carré de moquette... ce sont les soldes... Quelques plantes, ça habille une pièce. Si je ne me sens pas bien dans ce bureau, comment les enfants et les parents que je recevrai pourront-ils eux, se sentir accueillis ? Comment pourront-ils se confier dans un endroit sans âme, dans un endroit hostile ?

D'abord, je vais y passer du temps. Question de respect et... d'efficacité. Maintenant le choix le plus délicat : quel livre emporter dans mon sac, pour le métro ? Car j'ai la chance de pouvoir lire durant trente minutes le matin, et autant le soir. Profitons-en...

Je ne vais pas changer l'école, comme je n'ai pas pu changer le monde à 18 ans. Je ne vais pas changer les conditions d'existence des enfants de ZEP, ni la souffrance des jeunes listes complémentaires ou des sortantes de l'IUFM.

Je ne vais pas faire de miracles. Mais je vais essayer.
Comme tout le monde. Enfin... Presque.

Paris, avril 2001

Lexique et sigles

Aide-éducateur : Emploi-jeune affecté dans un établissement scolaire.

AIS : Adaptation et Intégration Scolaire.

Brigade : Titulaire remplaçant dans une brigade. Une brigade est mis en place à l'échelon départemental.

CAPE : Certificat d'Aptitude aux fonctions de Professeur des Ecoles

CAPSAIS : Certificat d'Aptitudes aux actions Pédagogiques Spécialisées d'Adaptation et d'Intégration Scolaire.

CCPE : Commission de Circonscription Préélémentaire et Élémentaire.

CDES : Commission Départementale de l'Education Spéciale.

CCSD : Commission de Circonscription du Second Degré.

CLIN : Classe d'Initiation. (au français pour élèves étrangers.)

CLIS : Classe d'Intégration Scolaire.

CMPP : Centre Médico-Psycho-Pédagogique.

D.E.L.C : Diplôme d'Enseignement des Langues et des Cultures.

E.P.S. : Éducation Physique et Sportive.

Équipe éducative : Composée des personnes auxquelles incombe la responsabilité éducative d'un élève ou d'un groupe d'élèves. (Directeur, enseignants, parents, RASED, médecin et infirmière scolaires, assistante sociale...)

I.E.N : Inspecteur de l'Education Nationale.

I.U.F.M : Institut Universitaire de Formation des Maîtres.

Projet d'école : La loi d'orientation du 10 juillet fait obligation à chaque école d'élaborer un projet.

P. V. P : Professeur de la Ville de Paris. (Ils enseignent la musique, les arts plastiques ou l'E.P.S)

R.A.S.E.D. : Réseau d'Aides Spécialisées pour les Elèves en Difficulté.

Enseigner c'est possible!

S.E.G.P.A : Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté
(en S.E.S.)

S.E.S. : Section d'Enseignement Spécialisé.

Z.E.P. : Zone d'Education Prioritaire.

ZIL : Titulaire remplaçant dans une Zone d'Intervention Localisée.

Bibliographie

- ARDOUIN I., *L'éducation artistique à l'école*, ESF éditeur, coll. Pratiques et enjeux pédagogiques, 1997.
- BÂ A. H., *Amkoullel, l'enfant Peul, Mémoires, tome I*, Actes Sud, coll. Babel, 1992.
- BÂ A. H., *Oui mon commandant! Mémoires, tome II*, Actes Sud, coll. Babel, 1998.
- BARUK S., *Fabrice ou l'école des mathématiques*, Le Seuil, coll. Points Sciences, 1994.
- BEN JELLOUN T., *Le racisme expliqué à ma fille*, Le Seuil, 1998.
- BOIMARE S., *L'enfant et la peur d'apprendre*, 2ème édition, Dunod, 2004.
- CAUNE J., *La culture en action*, Presses Universitaires de Grenoble, 1992.
- CORDIÉ A., *Malaise chez l'enseignant, l'éducation confrontée à la psychanalyse*, Le Seuil, 1998.
- CUVELIER E. H., *Le mime. Le jeu dramatique et l'enfant*, Nathan, Coll. Pédagogie Pratique, 1980.
- CYRULNIK, B., *Les vilains petits canards*, Odile Jacob, 2000.
- DEFRANCE B., *La violence à l'école*, Syros, 2000.
- DEREY, J.C., *Toubab or not toubab*, Rivages/noirs n° 379, 2000.
- DOLTO F., *La cause des enfants*, Robert Laffont, 1985.
- DOLTO F., *Psychanalyse et pédiatrie*, Le Seuil, coll. Points, 1976.
- FREUD S., *Inhibition, symptôme, angoisse*, PUF, 1951.
- FREUD S., *Ma vie et la psychanalyse*, Gallimard, coll. Idées NFR, 1970.
- FREUD S., (1932) *Nouvelles conférences d'introduction à la psychanalyse*, Gallimard, coll. Connaissance de l'inconscient, 1984.

GODON E., *Les enfants du fleuve. Les écoles du fleuve en Guyane française : le parcours d'une psy*, L'Harmattan, 2008.

GROSJEAN B., *Éducation artistique à l'école*, C.N.D.P, 1995.

GUILLOUX R., *Les élèves à haut-potentiel Intellectuel expliqués au corps enseignant*, Retz, coll. Comprendre et aider, 2016.

HALL E. T., *La dimension cachée*, Le Seuil, coll. Points Essais, 1978.

HALL E.T., *Au-delà de la culture*, Le Seuil, coll. Points Essais, 1987.

LÉGLISE I., *Les langues de Guyane. Guyane : une extraordinaire diversité, un casse-tête pour les institutions*, in *Langues et cité*, n° 29, Septembre 2017.

MARTY N., *Directeur d'école, un métier de l'éducation*, Ellipses, coll. Formation des personnels de l'Éducation nationale, 1998.

MEIRIEU P., *Apprendre... Oui, mais comment ?* E.S.F. éditeur, coll. Pédagogies, 1991.

MEIRIEU P., *L'école mode d'emploi*, E.S.F. éditeur, coll. Pédagogies, 1992.

MEIRIEU P., *Des enfants et des hommes*, Littérature et pédagogie 1 – La promesse de grandir, E.S.F éditeur, Coll. Pédagogies Essais, 1999.

MERCADO P., *K.-O. final au Sénégal*, coll. Le Polar du routard, Hachette Tourisme, 2000.

NATHAN T., *L'influence qui guérit*, Odile Jacob Éditeur, coll. Poches, 2001. RICHTERICH R., *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*. Hachette, coll. Recherches-Applications, 1986.

RUFO M., *Œdipe toi-même! Consultations d'un pédopsychiatre*, Éditions Anne Carrière, octobre 2000.

RYNGAËRT J.-P., *Jeu dramatique en milieu scolaire*, De Boeck-Wesmael, coll. Pratiques pédagogiques, 1996.

SCHÜTZENBERGER A., *Aïe, mes aïeux!*, Desclée de Brouwer, 2000. SNUipp (Fédération syndicale unitaire), *Kisaitou ou presque. Mémento administratif du SNUipp. Instituteurs et professeurs des écoles*, 2ème édition 1999. Presses de l'imprimerie SIAT, Drancy.

WINNICOT D. H., *Jeu et réalité, l'espace potentiel*, Gallimard, coll. Folio Essais, 1998.

Ouvrages collectifs

BARRET G., LANDIER J.-C., *Expression dramatique*, théâtre, Hatier, 1991.

D'ORTOLI F. et AMRAM F., *L'école avec Françoise Dolto*. Le rôle du désir dans l'éducation, édition Hatier, Le livre de poche, 1992.

HAMERS J.-F et BLANC M., *Bilingualisme et bilingualité*, Pierre Mardaga, éd., 1983.

LÉGLISE I., MIGGE B., *Pratiques et représentations linguistiques en Guyane*. Regards croisés. IRD Éditions, 2007.

PINEAU G. et LEGRAND J.-L., *Les histoires de vie*, PUF, 1996.

RENAULT-LESCURE O. et GOURY L. (sous la direction de), *Langues de Guyane*, Vents d'ailleurs IRD, coll. Cultures en Guyane, 2009.

REYNAL F. et RIEUNIER A., *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés*, ESF 1997.

Articles et revues

Migrants-Formation n° 83, décembre 1990.

Les Entretiens Nathan, Actes X, sous la direction d'A. Bentolila, *L'école face à la Différence*, Nathan, mars 2000.

SIMONOT M., « Produits artistiques et pratiques sociales », in *Théâtre/Public* n° 33, juin 1980, P. 16-24.

Sommaire

Avant-propos.....	5
Avertissement au lecteur.....	11
Prologue : Élocubrations matinales	15
 Première partie. Où l'on pose les questions	19
 Présentation.....	21
 Chapitre 1 : École : les acteurs	25
<i>De l'évaluation des élèves</i>	<i>25</i>
<i>... à l'évaluation des enseignants</i>	<i>29</i>
<i>Les enseignants hors la vie : l'écart se creuse</i>	<i>34</i>
<i>Quel est le prix... ?</i>	<i>39</i>
<i>Le médiateur comme réducteur de l'écart</i>	<i>43</i>
<i>C'est la faute à :</i>	<i>48</i>
<i>Des idées pour s'en sortir :</i>	
<i>L'état des lieux du début d'année : avoir un coup d'avance</i>	<i>50</i>
 Chapitre 2 : La Goutte d'or	53
<i>La valse des doubles mi-temps</i>	<i>56</i>
<i>Le genou</i>	<i>59</i>
<i>L'instant Zéro</i>	<i>61</i>
<i>« Mamane »</i>	<i>63</i>
<i>Des idées pour s'en sortir</i>	
<i>Le remplacement : d'accord, mais comment faire ?</i>	<i>65</i>
<i>Le jour le plus long</i>	<i>68</i>
<i>Épilogue</i>	<i>72</i>
<i>Le match de foot</i>	<i>74</i>

<i>La goutte d'eau</i>	77
<i>Des idées pour s'en sortir : Intégrer une équipe en place</i>	
<i>la « nouvelle »</i>	80
<i>Le bilan</i>	82
<i>De l'absentéisme des enseignants</i>	85
<i>Pour la petite histoire</i>	86

Chapitre 3 : Quand l'école dysfonctionne89

<i>L'intégration</i>	89
<i>Abdul, l'enfant qui venait d'ailleurs</i>	91
<i>Abdul et les passerelles</i>	95
<i>Vous avez dit passerelles ?</i>	102
<i>Une expérience à généraliser</i>	105
<i>Le problème de maths</i>	107
<i>Des idées pour s'en sortir : en attendant le médiateur</i>	111
<i>Rebondir, toujours rebondir</i>	114
<i>Le DELC</i>	116
<i>Une bonne idée pour s'en sortir : La spirale</i>	118

Deuxième partie : Six mois dans une classe de perf'121

<i>Présentation</i>	123
---------------------------	-----

Chapitre 1 : Les choses s'organisent127

<i>Noël, Noël</i>	128
<i>Une matinée bien remplie</i>	132
<i>Qui sont-ils ?</i>	143
<i>Des idées pour s'en sortir : La prévention des débordements</i>	147
<i>Des propositions... et des décisions</i>	150
<i>Des idées pour s'en sortir : réduire l'effet de surprise</i>	152

Chapitre 2 : Et si on travaillait ?155

<i>Première période : la grande aventure</i>	155
<i>Le sac</i>	156
<i>Les jeux</i>	171
<i>La jouissance</i>	173

<i>L'espace</i>	177
<i>Les changements</i>	179
<i>La récréation</i>	181
<i>La vérité. Une bonne idée ?</i>	183
<i>Des idées pour s'en sortir :</i>	
<i>Violence et dissipation dans la classe</i>	187
 Deuxième période : Chercher pour trouver	191
<i>L'état des lieux : les difficultés</i>	191
<i>Il n'y a pas de fumée sans feu</i>	195
<i>Des idées stratégiques pour s'en sortir</i>	200
<i>Le match d'insultes</i>	201
<i>De la réflexion naît l'action</i>	209
 Chapitre 3 : La structuration	215
<i>La parole libérée</i>	215
<i>Heike ou le « mal entendu »</i>	218
<i>Plus tard dans l'année : La niche</i>	220
<i>La maison des amis</i>	222
<i>Épilogue</i>	225
<i>Le théâtre</i>	227
<i>Les mots</i>	229
<i>Le corps</i>	230
<i>Les animaux</i>	232
<i>Pinocchio</i>	233
<i>La Mecque</i>	234
<i>Le bruit</i>	238
<i>Un dimanche au restaurant</i>	239
<i>Des idées pour s'en sortir : l'art, un bon moyen d'utiliser</i>	
<i>« l'écart »</i>	240
<i>Les échanges</i>	241
<i>La sortie</i>	244
<i>La fin de l'année</i>	246
<i>La chorale</i>	247
<i>La distribution des prix</i>	249

Troisième partie :

Quand les enseignants se taisent251

Présentation253

Chapitre 1 : De l'école du théâtre au théâtre à l'école257

Les grandes découvertes259

Le théâtre à l'école, ça fait quoi ?262

Des idées pour s'en sortir : Animer un atelier théâtre265

Chapitre 2 : Un caillou dans l'eau du lac269

Amer constat269

Affres du dernier jour271

La succession272

«Ma» grande section274

Des idées pour s'en sortir : Préparer le terrain277

Le rôle du directeur et de l'équipe279

Des idées pour s'en sortir : Quelle équipe ?283

Conclusion : La place exacte287

Lexique et sigles291

Bibliographie293

Du même auteur

Sur le Maroni, les enfants vont à l'école. Enfants, parents, enseignants, médiateurs : places et fonctions, réelles, prévues et occupées. In « *Pratiques et attitudes linguistiques en Guyane : regards croisés* ». I. Léglise et B. Migge, coord. Paris, IRD Éditions, 2007.

Les enfants du fleuve. Les écoles du fleuve en Guyane française : le parcours d'une psy. L'Harmattan, 2008.

Que sont mes élèves devenus ? Mots pour maux à l'école primaire. Alopex Éditions, 2020.

Romans :

L'année de ses cinquante ans. Éditions Le manuscrit, 2010.

Un clair matin d'avril. Les Éditions Abordables, 2016

Édité par Alopex Éditions,
S.A.R.L. Doolittle 362 ter rue de Vaugirard
75015 Paris

Imprimé en France par
Normandie Roto Impression

Dépôt légal : février 2020

