



HAL
open science

Emergence de dispositifs de savoir et construction identitaire de l'élève

Pascal Maniscalco

► **To cite this version:**

Pascal Maniscalco. Emergence de dispositifs de savoir et construction identitaire de l'élève. 2009.
sic_00650408

HAL Id: sic_00650408

https://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_00650408

Preprint submitted on 10 Dec 2011

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Emergence de dispositifs de savoir et construction identitaire de l'élève

Pascal Maniscalco,

*Professeur des écoles, doctorant en Sciences de l'Information et de la Communication et
membre du groupe DIERF de l'IUFM de Nice*

La machine médiatique s'est emballée. Elle traque partout la violence scolaire, qui sert si bien ses objectifs de captation d'un public inquiet pour ses enfants. Le pouvoir politique se voit contraint de montrer une attention particulière à ce sujet et convoque des « états généraux de la violence à l'Ecole »¹. Bien avant l'arrivée de ce phénomène au premier plan de l'actualité, Marie-Louise Martinez travaillait à le déconstruire. Pour ma part, j'ai eu la chance de participer depuis 2004 au groupe de recherche qu'elle dirige à l'IUFM de Nice. Enseignant dans un quartier défavorisé, j'ai pu m'appuyer sur son travail pour élaborer ma propre réponse à cette problématique sociale, qui est devenue dès mon premier jour d'enseignement une problématique personnelle ardente. Mon identité professionnelle s'est construite avec cette préoccupation de réguler les violences quotidiennes dont mes élèves étaient les auteurs mais en même temps et surtout les victimes. Les mécanismes que Marie-Louise Martinez décrit dans le présent ouvrage font apparaître le lien entre violence scolaire et construction identitaire. Confronté à la violence scolaire, j'ai donc travaillé sur la construction identitaire de mes élèves dans son sillage. Rapidement, je me suis aperçu que cette construction identitaire était étroitement liée à une autre construction, celle des savoirs. Bonne nouvelle, puisque c'est ma fascination pour les savoirs académiques qui m'avait conduit à l'enseignement puis à la recherche. Ma conception du métier d'enseignant tournait autour de ce centre de gravité qu'était la construction de savoirs. La recherche de dispositifs de régulations de la violence s'y était ajoutée par la force du contexte de mon premier poste de titulaire. Moins bonne nouvelle, mes élèves, comme la plupart de ceux de mes collègues, ne partageaient pas cette fascination. Loin s'en faut. Les savoirs dispensés par l'école ne suscitait pas chez eux le moindre désir. Les particularités socio-culturelles de chaque public scolaire, des « beaux quartiers » à ceux dits « sensibles », me sont apparues comme un élément de réponse à cette posture improductive face aux savoirs. Elles étaient également, de manière évidente, liées à la construction identitaire des élèves. Ma problématique évoluait donc vers la question suivante : comment poursuivre simultanément les objectifs d'éducation au vivre ensemble et les objectifs d'enseignement de savoirs académiques dans le contexte spécifique d'un quartier défavorisé ?

Le présent article rend compte de ce travail de recherche, situé à l'inter-champ des Sciences de l'Éducation et des Sciences de l'Information et de la Communication, auxquelles j'ai commencé à m'intéresser quand j'ai compris l'importance des interactions langagières dans les processus de construction identitaire et de construction des savoirs, et qui ont continué de nourrir ma réflexion depuis. Ces disciplines jeunes et jusqu'à présent assez cloisonnées fournissent des outils intéressants à combiner pour penser les difficultés de l'enseignement. Le travail de sélection et d'articulation des concepts et des modèles théoriques s'annonce comme un chantier difficile, qui ne sera qu'ébauché dans cet article et poursuivi dans mes travaux universitaires en cours à l'Université de Nice - Sophia Antipolis.

Après avoir explicité les liens qui existent entre construction identitaire et construction des savoirs, j'exposerai l'intérêt de la pensée de l'individuation de Gilbert Simondon et de ses conséquences pédagogiques, puis j'inviterai le lecteur à me suivre dans la pratique que j'ai

¹ Les 7 et 8 avril 2010 à l'Université de La Sorbonne, à Paris, à l'initiative de Luc Chatel, Ministre de l'Éducation Nationale.

développée sur le terrain.

1 De l'(in)utilité des savoirs et de leur lien avec la construction identitaire

On assiste à un changement dans le rapport aux savoirs scolaires médiés principalement par la parole de l'enseignant. D'un savoir idéalisé, transcendant, universel et émancipateur, hiérarchisé au profit des savoirs académiques et au détriment des savoirs quotidiens, nous sommes passés à un savoir relatif, précaire et parcellaire, *hic* et *nunc*, construit dans des rapports de force sociaux et culturels, critiquable. Dans la lignée post-structuraliste initiée par Jacques Derrida, mais bien au-delà du champ philosophique, puisque les médias y participent dans toute leur diversité, de la presse écrite à Internet en passant par la télévision, le savoir en tant que discours est déconstruit. Ramené au statut moins dogmatique d'interprétation du réel parmi l'infini des interprétations possibles, il est confronté à l'expression des autres interprétations, notamment par le biais des technologies modernes de l'information. Les savoirs scolaires ne suscitent plus qu'un intérêt relatif, déterminé par le discours et les pratiques de la sphère privée des apprenants plus que par ceux de l'espace public postmoderne, Ecole incluse. Les savoirs scolaires ne suscitent plus de désir, l'ouverture sur le monde qu'ils représentaient étant désormais l'apanage des nouvelles technologies de la communication². Pire, ils suscitent un certain rejet parce qu'ils sont en contradiction avec certains modèles culturels valorisés hors de l'école. Ils représentent même un risque d'exclusion des communautés formées autour de ces modèles, et les efforts considérables qu'ils exigent ne garantissent au mieux qu'une récompense tardive et abstraite. L'école, lieu de transmission de ces savoirs, dont la fréquentation longue et massive est toujours obligatoire, devient le lieu où s'exprime ce désintérêt ou ce rejet, avec une intensité et des modes d'expressions variables. La place de médiateur entre les savoirs et les apprenants est ainsi remise en cause *a priori* par cette déconsidération des savoirs, et celui qui l'occupe doit montrer des compétences extraordinaires dans sa médiation pour asseoir les conditions d'un enseignement efficace. Aux difficultés psycho-cognitives et socio-culturelles auxquelles l'Ecole a toujours été confrontée, du moins depuis qu'elle a tenté de se démocratiser par la massification de son public, s'ajoutent donc le manque de motivation et la concentration inadéquate des élèves, ainsi que la remise en cause de l'autorité de l'enseignant. Ces derniers paramètres sont déterminants et touchent la quasi-totalité des élèves, soit parce qu'ils sont directement concernés, soit parce qu'ils subissent les effets produits dans leur classe par des élèves concernés. La transmission du savoir par le dispositif scolaire se trouve ainsi parasitée dans son ensemble.

Pourtant, les savoirs que l'Ecole a vocation à transmettre, savoirs disciplinaires académiques, savoirs-faire techniques et savoirs-être civiques, ne sont pas réductibles à des discours dogmatiques inutiles masquant des mécanismes de domestication, de soumission à une autorité détenue par des dominants. Ils ne sont pas que les outils de la reproduction sociale dénoncée par Pierre Bourdieu. Ils sont indispensables à la construction personnelle des élèves. D'une part car les savoirs scolaires nous renvoient une image de nous-mêmes, de nos goûts, de nos capacités. Cette image, comme celle renvoyée au moment du stade du miroir lacanien, n'est pas forcément exacte, mais elle contribue par l'identification ou le rejet de ses multiples facettes à forger une personnalité, à opérer des choix, à anticiper son devenir adulte, bref, à construire une identité différenciée. D'autre part, l'ouverture sur le monde qu'apportent les savoirs scolaires est une ouverture à l'altérité nécessaire pour passer d'un individu égocentrique, enfermé dans son contexte communautaire, à un membre de la société, une personne consciente de soi

2 Voir les propos de Marcel Gauchet dans le dossier « Nos enfants ont-ils perdu le goût d'apprendre? », paru dans le journal *La Croix* le 12/11/2003, consulté en ligne le 09/02/2010 <http://www.la-croix.com/parents-enfants/article/index.jsp?docId=2209252&rubId=24303>

et de sa dépendance à l'autre et à l'environnement. Cet objectif pourrait être considéré comme la seule fin de l'éducation³. Ce lien entre individu, communauté et société est radicalement différent de celui proposé par les nouvelles technologies de l'information, au fonctionnement communautaire, qui ne nous ouvrent sauf exception qu'à ce qui nous ressemble.

Les savoirs scolaires apparaissent donc comme une arme pour combattre à la fois l'indifférenciation et la différenciation ségrégative, ces facteurs de la violence anémique déconstruite par Marie-Louise Martinez, et comme un outil de reconstruction du lien social. Par leurs contenus et par les pratiques qui sont associées à leur transmission, ils peuvent favoriser la construction d'une identité épistémique, d'une identité citoyenne, d'une identité de personne, et éventuellement d'une esquisse d'identité professionnelle. Par un effet de retour, le développement de ces identités est susceptible de réduire les facteurs qui parasitent l'enseignement, et ainsi de permettre de nouveaux apprentissages qui eux-mêmes feront évoluer les identités de l'apprenant. Ce sont les conditions d'installation de cette dialectique entre acquisition de savoirs et construction identitaire qui constituent notre objet de recherche. Comment créer pour chaque élève les conditions d'émergence d'un savoir? Comment articuler en contexte acquisition des savoirs et construction identitaire? Pour répondre à ces questions, il nous semble nécessaire de faire un détour par la pensée de l'individuation de Gilbert Simondon.

2 Construction identitaire, individuation et milieu associé

L'être humain a cette particularité de n'être jamais seul. Il « *est-avec* », selon Jean-Luc Nancy⁴. Avec sa technique, son langage, sa culture, avant même sa naissance et avec d'autres humains dès que possible. En étant avec, on se transforme. Il n'est pas de vie humaine qui ne soit le produit de ce(ux) avec quoi(qui) nous sommes-avec. Gilbert Simondon nous éclaire sur cette ontogénèse relationnelle.

Il considère l'individu « *comme une réalité relative, une certaine phase de l'être qui suppose comme elle une réalité préindividuelle et qui, même après l'individuation, n'existe pas toute seule, car l'individuation n'épuise pas d'un seul coup les potentiels de la réalité préindividuelle, et d'autre part, ce que l'individuation fait apparaître n'est pas seulement l'individu mais le couple individu-milieu* »⁵. Nous considérerons à sa suite l'apprenant comme une réalité transitoire, dont l'évolution dépend d'une réalité antérieure donnée et du milieu dans lequel il évolue et qui fait partie de lui : le « *milieu associé* »⁶. L'individuation, succession des phases de l'être, produit des identités toujours susceptibles d'évoluer, en même temps qu'elle produit le milieu associé.

Cette approche permet de dépasser l'approche hylémorphique qui oppose traditionnellement la forme globale et la matière, et dont l'application à l'individu mène selon Didier Debaise au hiatus entre psychologie et sociologie:

« *Dans la première, on considère que c'est l'individu qui est le principe actif, qui fonde et façonne le groupe, alors que, pour la seconde, ce serait le groupe qui donne forme aux individus qui le composent. Dans les deux cas, on explique le rapport entre l'individu et le groupe par la réduction d'un des termes. Simondon oppose à l'hylémorphisme les « régimes d'individuation » par lesquels des individus se constituent et sont traversés de dimensions collectives.* »⁷

3 Marie-Louise Martinez et Frederic Poydenot, *Finalités, valeurs et identités, pour fonder une éducation écocitoyenne* in revue RRRN n°8

4 Jean-Luc Nancy, *Être singulier pluriel* (Galilée, 1996).

5 Gilbert Simondon, *L'individuation psychique et collective : à la lumière des notions de forme, information, potentiel et métastabilité* (Aubier, 2007), 12.

6 Gilbert Simondon, *Du mode d'existence des objets techniques* (Aubier, 2001).

7 Didier Debaise, 'Le langage de l'individuation', *Multitudes Web* <<http://multitudes.samizdat.net/Le-langage-de-l-individuation>> [accès 14 Avril 2010].

La construction identitaire serait ainsi subsumée sous l'individuation. Mais comment se produit donc l'individuation? L'individu est considéré par Simondon comme un système porteur de son propre devenir :

«L'être n'est pas stable, il est métastable ; il n'est pas un, il est capable d'expansion à partir de lui-même ; l'être ne subsiste pas par rapport à lui-même ; il est contenu, tendu, superposé à lui-même, et non pas un. L'être ne se réduit pas à ce qu'il est ; il est accumulé en lui-même, potentialisé [...] ; l'être est à la fois structure et énergie »⁸.

L'individuation se produirait quand le système formé par l'individu serait soumis à de trop fortes tensions. Un élément extérieur rencontré à ce moment de sursaturation provoquerait un ré-agencement du système en un nouvel équilibre métastable.

Qu'apportent ces concepts à la réflexion sur les pratiques scolaires? Nous ne pouvons dans ces quelques pages et en l'état actuel de notre travail décrire toutes les conséquences de cette conception de l'apprenant dans son milieu associé. Nous nous contenterons pour ce qui nous préoccupe ici de noter l'importance de construire un enseignement qui prenne en compte l'élève dans ce milieu, constitué de l'école et de la classe bien sûr mais également de sa famille et de son domicile, de ses amis et des lieux publics qu'il fréquente, des objets technologiques qu'il utilise, des médias dont il est usager et des acteurs qui en construisent les messages, des institutions qu'il fréquente, des fonctionnaires et des discours qui les accompagnent, de son état général de santé et d'alimentation, etc... Précisons qu'il ne s'agit aucunement de se soumettre aux contraintes exercées par ces milieux. Agir sur la construction identitaire des élèves, c'est agir sur les relations qu'ils entretiennent avec leurs milieux associés, milieux naturels, sociaux, techniques et symboliques. Or, les interactions entre les sujets et leurs milieux associés sont déterminées par les pratiques, les discours et les représentations qui circulent dans la sphère privée des apprenants et les espaces publics. L'action de l'enseignant devrait donc être avant tout un agir communicationnel, une parole adressée à tous les acteurs du milieu-associé de l'élève à sa portée, et pas seulement à l'élève. L'individuation de chaque élève-milieu paraît toutefois impossible à maîtriser dans le cadre de pratiques de classe, puisque le cadre de la classe, le seul sur lequel l'enseignant ait une emprise réelle, ne constitue qu'une partie commune des milieux associés différents de chaque élève. Que reste-t-il alors de l'apport Simondonien? Selon Isabelle Stengers, dans un article où elle s'attache à montrer les limites de cette pensée:

« La pédagogie est le champ par excellence où fait des ravages le « conflit hylémorphique » : faut-il mettre « au centre » le savoir scolaire, qui aurait une valeur formatrice en lui-même, ou l'élève, chaque savoir n'étant alors que l'occasion pour l'élève de découvrir et nourrir sa propre compétence autonome ? Dans ce cas, la pensée de l'individuation pourrait alors avoir des conséquences pratiques directes car ce qu'elle mène à célébrer est le rôle de l'enseignant. C'est à l'enseignant que revient en effet la charge de créer les conditions de métastabilité susceptibles de faire exister ensemble un savoir intéressant et une classe intéressée. Seraient « simondoniens » des pédagogues qui n'expliqueraient pas aux enseignants ce qu'est un élève et comment il apprend, mais admettraient que tout ce qu'eux-mêmes croient savoir dérive bien plutôt de ce que réussit (ou rate) l'enseignant dans son milieu associé (qui n'est pas l'enfant mais la classe). »⁹

L'enseignant est donc selon Stengers celui qui doit créer les conditions de métastabilité de son milieu associé qui est la classe. Il doit chercher à ériger cette dernière en un système relativement stable et accumuler une tension, un potentiel d'énergie créatrice pour que la classe puisse s'individualiser à la faveur d'un apport extérieur (un savoir) qui viendra lui donner la possibilité d'apaiser la surtension du système. Précisons immédiatement notre pensée. Il ne s'agit pas de prétendre que tous les élèves accèderaient ainsi au même

8 George Simondon cité par Debaise op.cit.

9 Isabelle Stengers, 'Résister à Simondon ?', *Multitudes Web*, 2004 <<http://multitudes.samizdat.net/Resister-a-Simondon>> [accédé 11 Février 2010].

savoir, au même moment ou de la même manière, mais d'ériger la classe en communauté d'apprentissage qui conférerait du sens aux savoirs abordés. Ce deuxième niveau d'analyse, celui de la classe comme entité appelée à s'individuer grâce à l'agir de l'enseignant, est celui que nous avons tenté de concrétiser en termes de pratique pédagogique, en fonction du contexte particulier que nous devons à présent décrire un peu plus précisément.

3 Contextualisation

Cette étude a pour terrain une école située dans un quartier très défavorisé de la Côte d'Azur : l'école Jean Piaget, qui fait partie du Réseau Ambition Réussite (RAR) de l'Ariane, à Nice. La description qui suit permettra d'entrevoir quelques éléments des milieux associés aux élèves qui la fréquentent.

Cette école accueille plus de deux cents élèves, issus de plus d'une trentaine d'ethnies différentes. Les Français « de souche » représentent moins de 5% de la population. Les mœurs, les codes, les rites, les valeurs, fluctuent au gré de l'appartenance à l'un ou l'autre des groupes ethniques. Même au sein d'un seul groupe, le déracinement plus ou moins accepté, l'acquisition nulle, partielle, ou quasi-totale de la langue, de la culture et des valeurs françaises, le tout intégré à des stratégies d'intégration divergentes brouillent les identités culturelles. Des problèmes socio-économiques d'une ampleur dramatique pèsent sur les familles qui fréquentent l'école (isolement, chômage ou précarité, logement, carences hygiéniques et nutritionnelles, immigration clandestine, délinquance et criminalité, alcool, drogues, etc...). Le quartier pâtit également d'un isolement géographique et institutionnel qui conduit les élèves à croire que l'Ariane est une ville différente de Nice, alors que c'en est un quartier historique, même s'il ne reste quasiment aucune trace de son histoire. Une bonne part des élèves parlent des français à la troisième personne du pluriel, les considèrent comme chrétiens par opposition aux arabes, censés être tous musulmans, ne comprennent pas bien quelle est la religion des noirs, antillais, portugais ou africains, des tchétchènes, des roumains, des gitans et doivent attendre dans bien des cas que leurs enseignants démêlent avec plus ou moins de réussite les notions d'origines, de nationalité et de religion. Les identités sociales sont donc pour le moins incertaines, et fondées principalement sur les communautés ethniques car bien que celles-ci ne soient pas homogènes elles présentent tout de même des avantages indéniables en termes de sécurité (physique et économique) et d'intégration. Cette organisation communautaire est renforcée par le système d'attribution des logements sociaux, qui vise à regrouper par ethnies dans les immeubles les habitants du quartier.

L'école est évidemment perméable à ces facteurs d'indifférenciation anémique et de différenciation ségrégative, qui génèrent inévitablement une situation de violence quasi-permanente¹⁰. Des actes de violence verbale et physique se produisent, au sein de l'école ou à ses abords immédiats, quotidiennement entre élèves, et régulièrement entre élèves et adultes (parents, enseignants ou personnel municipal) ou entre adultes.

Dans ce contexte, les identités sociales, culturelles et subjectives se développent selon des processus trop souvent antagonistes aux valeurs et aux finalités de l'école. Les élèves reçoivent et perpétuent des injonctions identitaires qui constituent une stratégie visant surtout à se protéger de la violence anémique ambiante. En effet, certaines identités sont plus susceptibles d'être victimes de violences, et sont donc dévalorisées, voire stigmatisées : homosexuels, « intellos », « balances » (comprendre délateurs), juifs, femmes insoumises, chrétiens, « victimes » (au sens de faibles). D'autres, au contraire, sont synonymes de sécurité relative : « fous » (comprendre personne qui transgresse les

10 Sur cette dynamique, voir les explications de Marie-Louise Martinez dans le présent ouvrage.

règles), bagarreurs, sportifs (en particulier ceux qui pratiquent football et sports de combats), musulmans très pratiquants, membres de certains clans ethniques, proches de caïds locaux... La plupart des échanges langagiers entre élèves de l'école ont pour enjeu affiché ou sous-jacent de se construire une image en fonction de ces catégories.

Cet antagonisme entre les attentes et les objectifs de l'Education Nationale et la construction identitaire des élèves rend l'enseignement difficile. Dans les classes, les enseignants sont soumis à un feu quasiment ininterrompu de questions et remarques, dont trop peu sont pertinentes du point de vue didactique. Les nombreuses interactions « hors-cadre » entre élèves, bien entendu, ne sont guère plus productives et génèrent souvent des tensions. Ces interventions et leur régulation émaillent la journée, interrompant une consigne, répondant à une question didactique ou perturbant une explication. L'énergie et le temps de parole considérables quotidiennement consacrés à canaliser le groupe-classe, si ils sont nécessaires pour travailler à la socialisation des élèves, sont perdus pour la transmission des savoirs disciplinaires.

Enseignant dans cette école pendant quatre ans, j'ai fait d'emblée l'hypothèse que certains dispositifs pouvaient appuyer la parole de l'enseignant et rapprocher le processus de construction identitaire des élèves des objectifs de l'éducation en diminuant la violence ambiante et en permettant ainsi de s'intéresser plus sereinement aux apprentissages.

4 Rituels et projets

La pratique que j'ai développée avait donc pour objectif de permettre l'acquisition de savoirs-être, de savoirs-faire et de savoirs académiques. Les premiers étaient sensés réduire les manifestations de violence et installer les conditions propédeutiques d'acquisition des deux autres. Cette pratique s'est construite sur quatre années scolaires, en suivant deux cohortes d'élèves sur les deux années de cours moyen (CM1 et CM2). Elle comporte un nombre conséquent de dispositifs collectés dans les pratiques préexistantes de mes collègues enseignants, puis adaptés à ma propre pratique et contextualisés. Les évolutions constantes que cet ensemble de dispositifs a subi rendent difficile l'établissement d'une typologie et la mesure méthodologiquement rigoureuse de leur efficacité. J'ai choisi de distinguer deux catégories de dispositifs. Les premiers relèvent de rituels visant à instaurer le collectif hétéroclite de mes élèves en communauté stable et régulée. Les seconds, inspirés de la pédagogie du projet, ont pour objectif de mobiliser et de canaliser un potentiel d'énergie créatrice. La complémentarité, voire l'interactivité, la capacité évolutive et la cohérence de l'ensemble de ces dispositifs étaient des critères essentiels. Chacun de ces dispositifs a donné lieu à des prises de notes régulières selon une méthode proche de l'observation participante. Certains dispositifs ont donné lieu à des entretiens qui seront ici en partie retranscrits et analysés selon la méthode de l'analyse interlocutive développée par Marie-Louise Martinez dans cet ouvrage. Des résultats intéressants apparaîtront du point de vue de la construction identitaire des élèves et de l'acquisition des savoirs, qu'il appartiendra à des travaux ultérieurs plus méthodologiquement rigoureux d'affiner. J'invite le lecteur à me suivre dans une description séquentielle de ces dispositifs en espérant qu'il pourra reconstituer les liens qui les unissent en une seule pratique cohérente.

4.1 Rituels

Selon Martine Segalen, le « rite ou rituel [...] est caractérisé par une configuration spatio-temporelle spécifique, par le recours à une série d'objets, par des systèmes de comportements et de langages spécifiques, par des signes emblématiques dont le sens codé constitue l'un des biens communs d'un groupe ». Il « fait sens pour ceux qui le partagent », marque « des moments critiques (passage) dans les temps individuels

comme dans les temps sociaux », « ordonne le désordre », « donne sens à l'accidentel et à l'incompréhensible », « donne aux acteurs sociaux les moyens de maîtriser le mal, le temps, les relations sociales. L'essence du rituel est de mêler temps individuel et temps collectif. »¹¹

Avec une telle définition, il paraît impossible de négliger les rituels comme outils permettant d'instaurer la classe en « système métastable », ou du moins en communauté d'apprentissage. J'ai donc exploré cette piste en instaurant des rituels dans les interactions d'une part, destinés à « *ordonner le désordre* », et des rituels qui ponctuent à intervalles réguliers le temps scolaire d'autre part, destinés à marquer « *des moments critiques (passage) dans les temps individuels comme dans les temps sociaux* ».

4.1.1 Les ceintures de comportement

Il s'agit d'un rituel d'interaction entre l'enseignant et les élèves, qui permet de donner du sens à la gestion des comportements par l'enseignant. Il est basé sur le principe : des devoirs donnent des droits. Ces devoirs et ces droits ont changé légèrement au fil des quatre années d'expérimentation. La description que je donne ici du dispositif est une description de sa version finale, ou du moins stable de la fin de la deuxième à la quatrième année. Un affichage de la classe rappelle aux élèves leurs devoirs, regroupés en quatre catégories et symbolisés par quatre couleurs: l'utilisation du matériel symbolisée par la ceinture blanche, les déplacements par la ceinture orange, le travail du groupe-classe par la verte, et l'attitude individuelle par la noire. Il s'agit d'une gradation cumulative : pour obtenir la ceinture verte, un élève doit déjà avoir obtenu la blanche et la orange. S'il perd sa ceinture blanche parce qu'il n'a pas respecté ses devoirs concernant le matériel, il ne peut garder ses ceintures orange, verte ou noire. Ceci permet d'éviter qu'une ceinture une fois obtenue, le groupe de devoirs qu'elle symbolise perde son importance. Je dispose d'une grille qui me permet d'évaluer le respect de ces devoirs par les élèves. A chaque moment de la journée, la grille m'accompagne. Chaque comportement inadéquat à la vie de la classe fait l'objet d'un avertissement oral, puis s'il se poursuit ou se répète, est noté sous forme d'une barre dans la case de la ceinture correspondante : si les outils de travail matériels sont oubliés, détériorés ou mal actualisés (travail non-fait), l'avertissement sera inscrit dans la case de la ceinture blanche. S'il s'agit de perturbations pendant les déplacements qui contribuent à l'excitation du groupe et/ou mettent en danger un ou des élèves, il sera dans la case de la ceinture orange. Si les perturbations interviennent en classe et gênent le travail du groupe-classe, c'est dans la case « ceinture verte » que sera notée la barre. Le manque de concentration, la désinvolture, ainsi que la passivité ou l'encouragement face à des actes graves (violences ou vols par exemple) donne lieu à un avertissement dans la case « ceinture noire ».

Chaque semaine, une cérémonie de remise des ceintures de comportement est organisée. Chaque élève qui a respecté un groupe de devoirs (moins de 3 barres dans une case) reçoit une ceinture de la couleur correspondante, à condition d'avoir déjà obtenu les ceintures précédentes. Pendant toute la semaine suivante, l'élève aura le droit d'exercer un certain nombre de responsabilités en fonction de sa ceinture. La ceinture blanche lui donnera le droit d'exercer des responsabilités matérielles (gestion du tableau, de l'éclairage, des fenêtres et du matériel collectif). La ceinture orange lui donnera le droit d'être à l'avant ou à l'arrière du groupe lors des déplacements à pied ou en transports, et d'exercer les responsabilités qui vont avec (déterminer le rythme de la marche, ouvrir et fermer les portes, compter le nombre d'élèves...). La ceinture verte donne le droit d'exercer les responsabilités en rapport avec le travail du groupe en classe (rituels quotidiens, rôles de régulation des activités collectives...). La ceinture noire permet

11 Martine Segalen, *Rites et rituels contemporains* (Armand Colin, 2005), p. 20-21.

d'accéder à une autonomie plus grande (déplacements et activités autorisées sans la présence de l'enseignant quand la situation le permet).

Ce dispositif de régulation des actions ou interactions qui perturbent la fluidité du travail de la classe a suscité un engouement inattendu de la plupart des élèves. Il a toutefois montré ses limites en ce qui concerne les enfants qui refusaient totalement d'y entrer. Ces élèves indociles refusaient au moins dans un premier temps la sortie de leur communauté d'appartenance habituelle, régie par les codes et les rites du « quartier ». Nous avons déjà esquissé la profonde divergence entre ces codes et ceux de l'Education Nationale. Pour les faire entrer dans notre communauté de travail, il a fallu mettre en place une nouvelle règle du dispositif : la persistance après le premier avertissement (la première barre, comme disaient les élèves) dans un comportement non-accepté conduisait à une mise à l'écart, dans un premier temps brève et différée, puis si nécessaire immédiate et prolongée. La mise à l'écart s'accompagnait d'une travail (copie d'un texte, calculs, conjugaisons...) pour qu'elle ne soit pas enviée comme une mise au repos et d'une fiche à remplir pour expliciter grâce à différents items le problème qui avait mené à l'exclusion temporaire du groupe.

Outre les résultats notés au cours de mon observation participante, et qui montraient une amélioration assez nette des conditions d'enseignement, en termes de nombre de perturbations, de nombre de mise à l'écart, et de rythme de progression, quels effets ce dispositif a-t-il produit sur les élèves en tant qu'individu? Les extraits d'entretiens effectués par Marie-Louise Martinez à la fin de la première année d'expérimentation et au début de la deuxième apportent un début de réponse.

A. 27/06/06

Tu peux m'expliquer un peu le système des ceintures + en quoi ça consiste

en fait on avait les ceintures blanches + elles consistaient à se déplacer pour euh prendre du matériel de la + de la classe + et après le maître il l'a enlevée parce que tout le monde euh partait et parlait + et + y a la ceinture orange c'est + que t'as le droit de te mettre devant au rang + et que c'était pour euh + pour euh + comme euh + tu vois pour entraîner le rang jusqu'en classe ++ il fallait pas euh + par exemple euh + marcher + faire des des + si par exemple je je suis dans les escaliers + je crie + ça me faisait une barre + ou si je descendais pas correctement ça me + parce que c'est dangereux ++ et y a la ceinture verte ça consiste à respecter le règlement de la classe ++ la ceinture noire c'est je ne dérange pas les élèves qui travaillent++

Et toi + dis moi par exemple ce que tu sais faire

par exemple euh + partir euh + par exemple en bas chez la directrice sans le maître + et + et euh + j'ai remarqué que avec la ceinture noire + comme on n'a pas le droit par exemple de perdre une ceinture euh verte + alors+ euh+ alors moi j'ai appris sur la ceinture orange à marcher normalement + à pas crier + à se mettre en rang

A. explique synthétiquement (« en fait ») le système complexe du dispositif à son interlocutrice. Elle utilise pour cela tous les types de discours : descriptif (« elles consistaient », « y a », « c'est », « c'était », « ça consiste ») pour en donner les grandes lignes; narratif pour en montrer les évolutions successives dans le temps (utilisation de l'imparfait, « et après », « il fallait »); explicatif pour mieux en décrire la complexité en prenant des exemples ou en faisant des hypothèses (« si » « par exemple »); et argumentatif pour en justifier le fonctionnement évolutif (« parce que tout le monde partait et parlait », « parce que c'est dangereux ») ou pour en montrer les bénéfiques (« comme on n'a pas le droit », « alors »). Avec un recul certain sur son fonctionnement, autant dans ses failles (« tout le monde partait et parlait ») que dans ses apports (« j'ai remarqué que »), elle a noté un effet du dispositif sur sa propre évolution (« moi j'ai appris »). En utilisant massivement le vocabulaire symbolique qui l'accompagne (« ceinture blanche,

orange, verte ou noire », « barre »), elle montre qu'elle s'est approprié le dispositif, ce qui explique sans doute son application à l'expliquer et à le défendre. Cette appropriation individuelle, cette adhésion à un système symbolique complexe et contraignant, si elle se retrouve chez d'autres élèves, sera un indice de l'entrée et de l'intégration dans une nouvelle communauté.

M. 27/06/06

Qu'est-ce que tu as aimé faire cette année?

j'ai aimé euh par exemple les les ceintures parce que parce que comparé à avant ce que j'ai remarqué + au début de l'année j'étais pas aussi calme comme ça et j'ai + enfin j'étais moins calme en classe + et aussi par euh par exemple pour euh pour avoir la ceinture noire il fallait avoir en premier la orange la ceinture orange et la ceinture verte + et après et puis euh la ceinture noire + et que si par exemple euh on avait la ceinture noire + et on perdait la ceinture orange + ben après euh on on devait tout recommencer

Et toi tu es déjà + revenu en arrière comme ça?

oui + après + après euh je suis remonté mais j'ai + après j'ai encore redescendu et après je suis remonté

Et tu te maîtrises mieux maintenant?

ouais parce que comme j'avais + j'ai la ceinture noire euh maintenant je pense la garder

Avec M., on retrouve une adhésion forte au dispositif des ceintures de comportement. Il a visiblement trouvé stimulantes les possibilités de progression et surtout de régression. Il explique à son interlocutrice la rigueur qu'il y perçoit (« on devait tout recommencer »), sans doute moins pour la remettre en cause que pour montrer son appartenance à une communauté dont les règles sont dures. L'inscription dans cette communauté a permis une évolution de son comportement au fil de l'année qu'il attribue au dispositif. Instrument qui a permis de comparer son comportement en début et en fin d'année, voire vecteur direct d'amélioration de ce comportement, le dispositif est en tout cas connoté très positivement par M. Il lui permet non seulement un retour réflexif sur son attitude, mais également une projection positive dans l'avenir (« maintenant je pense la garder »).

S. 27/06/06

Qu'est-ce qui te plaît le plus de tout ce que tu fais cette année?

ce qui m'a plu le plus c'est euh les ceintures + franchement

Alors explique-moi comment cela marche et explique-moi où tu en es toi

en fait euh les ceintures ça marche + en fait au début on a pas de ceinture au début + y a une ceinture + la première ceinture c'est la orange + c'est la ceinture orange ++ on fait + dans la ceinture orange y a une règle + si euh + si ++ on si on se tient bien en rang en toute sécurité + pendant une semaine + eh ben on l'a + et si on l'a on + eh ben on peut être chef de rang + on peut être chef de rang++ la deuxième ceinture c'est la ceinture verte ++ ceinture verte c'est respecter les règles de la les règles de la classe + et si on l'a la ceinture verte on peut + on peut faire + on peut mettre déjà des nouvelles règles + dans la boîte à idées boîte à soucis++ on peut + on peut être euh on peut faire un rôle + on peut faire un rôle euh d'un débat ++ président observateur ou euh secrétaire ++ et euh + ouais + et c'est tout + et dans la ceinture euh la la dernière ceinture la ceinture noire ++ faut pas déranger les autres c'est la plus facile à faire + parce que euh c'est la plus facile parce que si si tu restes à ta place et que tu parles pas aux autres c'est tout + ça + tu l'as ++ direct et il faut avoir+ et c'est + et + et le maître il l'a mite en dernier parce que il faut avoir euh + faut avoir les plus dures+ d'abord++

D'accord + et est-ce qu'il est possible de retourner en arrière?

oui il est possible ++ si par exemple euh t'as les trois ceintures ++ orange et vert vert et

noir + et si un jour tu fais une erreur euh et si t'as un avertissement euh dans euh + par exemple le lundi t'as un avertissement dans le rang + et un mardi + t'as t'as encore un avertissement dans le rang ça fait une barre ++ quand quand le maître il dit euh il dit euh ceux qui z'ont eu des barres et ceux qui z'en ont pas + ceux qui z'ont euh ceux qui z'ont une ceinture et ceux qui perdent des ceintures + si toi t'es t'as t'as une barre dans la ceinture orange + eh ben c'est eh ben tu recommences tout + tu recommences tout ++ en fait c'est + t'as plus encore ta ceinture ++ et si tu l'as dans la ceinture verte + t'as la ceinture orange ++

D'accord + et toi tu as déjà tu es déjà retourné en arrière?

j'avais la ceinture noire et je suis retombé en ceinture orange +

Et tu étais content?

pas trop content + j'ai perdu mes ceintures quand même

C'est le maître. c'est le maître qui décide si tu as une barre + ou non

eh non ça dépend de ton comportement si tu fais des bêtises en rang + si tu fais des bêtises en rang exemple euh tu parles trop + il te dit taisez-vous et tu parles encore + t'as un avertissement

Mais c'est qui qui décide qui dit que tu as un avertissement

c'est le maître

C'est le maître c'est pas les élèves

ben non si tu fais des bêtises c'est normal t'as un avertissement

D'accord

et si t'as deux avertissements ça fait une barre + et tu l'as pas la ceinture

Et euh il est juste quand il dit cela + il est juste généralement?

oui oui + oui oui il est juste il est juste

Oui il est juste

oui

Mais des fois à toi ça t'arrive de faire des bêtises

euh ouais ouais + parler parler crier euh + exemple euh je sais pas moi euh faire euh jouer avec le ballon dans le rang + des trucs comme ça

De ce long extrait on retiendra premièrement que S. a lui aussi cité le dispositif des ceintures comme l'élément le plus apprécié de l'année écoulée (« ce qui m'a plu le plus c'est les ceintures + franchement »). Il l'explique clairement à son interlocutrice (« la première », « la deuxième », « la dernière ») en mettant en avant les droits offerts par le dispositif (« on peut »). Lorsque celle-ci montre de l'intérêt à sa réponse en poursuivant son questionnement, S. passe de « on », qui désigne la communauté des élèves soumis à ce dispositif, à « tu ». Peut-être est-ce une invitation à rejoindre la communauté, ou une manière de provoquer l'identification de son interlocutrice à l'expérience qu'il décrit pour conserver son attention. Notons également qu'il est le seul à mentionner aussi clairement et aussi souvent le rôle de l'enseignant dans le dispositif, sans jamais le contester. Au contraire, il défend sa place (« ça dépend de ton comportement », « c'est normal », « il est juste »), montrant ainsi que le dispositif, outre son succès dans l'élaboration d'une communauté-classe, a vraisemblablement renforcé l'autorité de l'enseignant dans cette communauté. Il est capable d'un recul suffisant pour envisager les raisons qui ont présidé à l'élaboration du dispositif tel qu'il est (« le maître il l'a mite en dernier parce que il faut avoir les plus dures d'abord »), et semble adhérer aux raisons qu'il perçoit.

M. 18/12/06

Alors cette année toi tu as l'impression que tu as évolué?

oui parce que j'ai remarqué par exemple que l'année dernière + on + au début de l'année euh dernière j'ai mis au moins + j'avais mis beaucoup de temps pour avoir la ceinture orange que là ça a été directement et que par exemple la ceinture noire je l'ai eu à la fin

de l'année là je l'ai eu au début de l'année

Ici M. montre à nouveau qu'il investit le dispositif comme un instrument de mesure de son comportement. Il lui confère une objectivité, l'appréhende et se l'approprie comme un outil. Cet outil et les mesures qu'il fournit lui permettent d'étayer son évolution. Celle-ci se fait conformément aux attentes de la communauté, symbolisées par le système de ceintures.

S. 18/12/06

ben c'qui a changé déjà c'est + non parce que + ça a pas vraiment changé + en fait + ça descend et après ça remonte + c'est comme euh c'est déstabilisant + ben j'sais pas moi + des fois j'suis tranquille euh mon comportement il est bien + et hop juste une bêtise ou un truc comme ça et il redevient bas ++ c'est ça qui est euh +

S. montre à la fois les limites et l'intérêt du dispositif en quelques mots. Les problèmes de comportements ne se résolvent pas facilement, et pas en quelques mois. Mais le système des ceintures permet d'installer un retour réflexif sur le comportement de chaque membre de la communauté-classe. Il n'apporte vraisemblablement pas de solution universelle et immédiate aux problèmes de comportements mais permet aux élèves de questionner leur place dans la communauté de travail. « Déstabilisant », alors que l'objectif était de créer des conditions de « métastabilité ». Si l'on s'accorde avec Simondon qui considère qu'« *en tout domaines, l'état le plus stable est un état de mort ; c'est un état dégradé à partir duquel aucune transformation n'est plus possible sans intervention d'une énergie extérieure au système dégradé* », on comprendra que la déstabilisation de S. était plutôt un bon signe, le signe d'un questionnement sur son identité, sur son être, voire sur son devenir.

4.1.2 Les « fiches-problèmes »

Initialement intitulées, « j'ai eu un problème », les « fiches-problèmes », comme les nommaient les élèves, sont un outil de régulation des tensions les plus fortes dans la vie de la classe. Face à des situations de violence verbale, physique ou symbolique, les élèves impliqués sont souvent trop bouleversés pour permettre un règlement immédiat du problème par le dialogue. Par ailleurs, une régulation immédiate obligerait à laisser le reste de la classe en autonomie. Or, l'effervescence qui suit une manifestation de violence est incompatible avec une vigilance réduite de l'enseignant. Il m'est donc apparu nécessaire de reporter le temps de discussion à un moment et un lieu ultérieur. La plupart du temps le moment était la récréation suivante ou la fin de la demi-journée, et le lieu la pièce adjacente au bureau de la direction et à la salle des professeurs. Pour que le problème ne s'aggrave pas dans l'entre-temps, les élèves concernés sont systématiquement isolés du reste du groupe jusqu'au moment fixé. Pendant ce temps d'isolement, ils peuvent reprendre leurs esprits et doivent remplir une fiche qui constitue une analyse guidée de l'expérience qu'ils viennent de vivre. Cette fiche, comme les autres dispositifs, a évolué pendant presque toute la durée de l'expérience. C'est donc la version la plus aboutie qui sera décrite ici.

Après avoir noté son nom, la date et l'heure approximative à laquelle est survenu le problème, les élèves doivent l'inclure dans une catégorie : violence physique, verbale (insultes, menaces), ou autre (vols, exclusion, rumeurs...). Ils doivent ensuite faire le récit du déroulement de l'interaction violente, en donner les causes supposées, dire pourquoi le problème ne s'est pas résolu et envisager une manière de le résoudre. Parmi les causes supposées, un choix de situations issu d'un travail en communication sur les situations de non-pertinence est proposé : un élève a colporté une rumeur ou un mensonge, un élève a eu des propos ambigus ou agressifs, un élève a monopolisé la parole ou refusé l'écoute.

La fiche-problème est rapidement devenue l'outil réflexif de médiation différée des interactions les plus nocives pour la stabilité du groupe-classe. Quand la situation correspondait à son utilisation, les élèves rappelaient systématiquement qu'elle devait être utilisée. Son efficacité a évidemment rencontré certaines limites. Elle n'a notamment pas permis de bannir définitivement les manifestations de violence de la vie de la classe, mais elle s'est imposée comme un rituel de médiation en cas de tensions trop fortes.

A. le 27/06/06

Alors ce système de ceintures ça t'a beaucoup plu? tu as l'impression que tu sais mieux te maîtriser maintenant?

oui mais euh je trouve c'est un peu grâce à la fiche problème

ah d'accord + alors explique moi je connais pas ce dispositif

c'est en fait si par exemple à la cour j'ai un problème + et ben + le maître il me passe une fiche + et y a des questions + et tu dois répondre + et après s'il est pas encore réglé on en parle ensemble

Et qu'est-ce que c'est un problème?

ça peut être par exemple euh une dispute ou des bagarres aussi++ c'est euh les élèves entre eux parfois qui règlent le problème + ou sinon avec le maître

euh en fait moi j'ai pas eu des gros problèmes + c'est plutôt mes copines + mais sinon euh je peux vous dire un problème de ma copine

elle elle a euh par exemple elle a pas voulu + elle a pas voulu parler à une fille parce que + pour un stylo+ une histoire de stylo ++ et après euh elle se sont bagarrés + elles ont euh en fait le maître il était pas encore + il était absent + et après elles étaient parties dans une autre classe et euh comme c'était un lundi le mardi le maître il les a passé une fiche-problème + elles ont résolu le problème et maintenant elles sont presque meilleures amies

Et comment ça fonctionne + qu'est-ce qui se passe + pourquoi ça fonctionne bien + qu'est-ce qui se passe?

parce qu'en fait on en parle + calmement et pas brusquement ++ c'est ++ tu vois on dit pas de gros mots + on se respecte + et dès que + par exemple dès que ça commence à dégénérer on se sépare encore une fois

ça aide + parce que + le maître il nous a appris déjà avant de faire les fiches problèmes + à à euh par exemple euh + à ne pas avoir de problèmes avec la police il nous l'avait dit + à plusieurs choses encore ++ y avait euh + au moins pour apprendre à se parler + et après on peut avoir euh travailler ensemble même si on est pas des meilleurs amis ++ et et voilà

A. introduit d'elle-même les fiches-problèmes comme sujet de discussion. Elle a saisi l'intérêt de son interlocutrice pour les dispositifs de régulation des comportements et juge intéressant de lui faire part de celui qu'elle juge complémentaire des ceintures de comportement. Elle fait un autre lien, moins clair mais non moins pertinent, avec une discussion au sujet des relations entre les jeunes du quartier et la police, qui avait émergé lors d'un débat de vie collective. Les enfants considèrent globalement l'action de la police comme injuste et persécutrice. J'avais exposé l'éventualité d'un sentiment d'agression injustifiée de la part des policiers face au langage des jeunes du quartier, caractérisé par une prosodie, une scansion et un vocabulaire que les représentants de l'ordre interprétaient comme irrespectueux ou agressif. Le travail sur l'expression orale entamé suite à cette discussion a permis d'installer l'idée qu'une langue plus soignée et plus consensuelle était préférable pour éviter les mauvaises interprétations et les situations de tensions qui en découlent. Devant la difficulté de la maîtrise de ce type de langage pour mes élèves, j'avais également imposé la nécessité de s'éloigner des sources de conflits

potentielles dès qu'elles étaient repérées. A. établit donc un réseau de sens dans un ensemble de rituels ou d'activités discursives qui avaient pour thématique principale la régulation de la violence. On peut supposer que ces activités ont répondu à une problématique personnelle. Bien que n'ayant personnellement « *pas eu de gros problème* », elle est plongée dans une atmosphère passablement violente au quotidien. Cette violence touche ses amies. Elle empêche parfois de « *travailler ensemble* ». A semble s'être saisie de tous les outils qui sont passés à sa portée et les mobilise dès qu'on évoque le problème de la violence. Elle englobe sous le terme « *problème* » les « *disputes* » et « *bagarres* », utilisant ainsi le vocabulaire instauré par ce rituel et par la fiche qui en est le centre, la *fiche-problème*. Ce faisant, elle prend du recul sur son expérience d'élève. Ce recul l'a souvent placée en position de médiatrice des conflits dans la cour de récréation. Au sujet des fiches-problèmes, l'opinion de A. est claire : c'est un outil qui permet de régler les problèmes efficacement, si efficacement que les élèves concernées en deviennent « *meilleures amies* ». La fiche est investie d'une efficacité symbolique assez grande pour être utilisée même le lendemain de l'interaction violente (« *c'était le lundi et le mardi le maître il les a passé une fiche-problème* »). Elle symbolise la prise en charge des difficultés relationnelles par l'institution, personnifiée par « *le maître* ». Au-delà de la seule fiche, c'est le protocole rituel élaboré pour traiter les situations de tensions en entier qu'elle met en avant : l'éloignement (« *on se sépare* »), le changement de registre langagier (« *on dit pas de gros mots + on se respecte* ») et de prosodie (« *on parle calmement et pas brusquement* ») pendant la discussion, et la *fiche-problème* bien entendu. Elle conçoit la classe comme un moment où la violence est contrôlée, sans toutefois disparaître, et comme un endroit où l'on peut « *apprendre à se parler* ».

4.1.3 La minute de silence, la date, l'appel, l'emploi du temps, les devoirs

Il s'agit de rituels destinés à structurer le temps scolaire par des rites de passages d'un moment au suivant. La meilleure manière de décrire ces marqueurs du temps scolaire et sans doute de montrer comment ils émaillent une journée de classe. L'arrivée en classe des élèves, le matin à 8h30, est le moment de l'attribution des rôles de responsables de la vie collective: un responsable de la minute de silence et d'immobilité, un responsable de la date et de l'emploi du temps, et un responsable de l'appel. Une fois ces rôles, accessibles seulement aux détenteurs d'une ceinture verte, distribués, peut commencer la première minute de silence et d'immobilité de la journée. L'élève responsable se voit remettre un chronomètre et demande aux autres de se mettre en place. Pendant cette minute, personne n'a le droit de bouger ni de faire le moindre bruit. Il s'agit à la fois d'un retour au calme après le discussion ou les jeux de la cour de récréation, entre 8h20 et 8h30, et d'un moment de concentration. Il s'agit également d'expérimenter le silence total, qui ne se rencontre pas du reste de la journée, et la maîtrise complète de son corps, dans un immobilisme qui ne se rencontre pas plus que le silence. La mise en place est donc importante : il s'agit de trouver une position confortable, dans une tenue correcte, et de cesser de prêter attention aux actions ou aux discussions des autres élèves. Moment d'isolement en soi, « *la minute* » comme disent les élèves est une mise à distance symbolique de chaque membre de la communauté avant de se retrouver ensemble dans le travail. Si un élève l'interrompt, il reçoit un avertissement dans la ceinture verte car il empêche la communauté de se mettre en action sur de bonnes bases, et la classe se remet en place, souvent en sermonnant l'élève incriminé, pour une nouvelle minute de silence et d'immobilité. Le deuxième avertissement pour des raisons identiques serait synonymes de mise à l'écart temporaire, ce qui ne s'est produit qu'une poignée de fois sur les quatre années de durée de l'expérimentation. Après la minute de silence, le responsable de l'appel se voit remettre un stylo et le cahier d'appel. L'appel s'effectue de

manière classique, le responsable remplissant sous le regard de l'enseignant le registre. Il est à noter que les seules réponses acceptées à l'appel de son prénom sont « présent » ou « présente ». Toute autre réponse donne également lieu à un avertissement dans la ceinture verte. Le temps de l'appel n'est pas celui où l'on doit marquer sa différence mais celui où l'on doit manifester sa disposition favorable au travail. « Présent(e) » devient ainsi le code pour exprimer qu'on est prêt à travailler ensemble. Il est adressé à l'ensemble des autres élèves pour signifier la volonté de participer à la communauté. Pendant l'appel, le responsable de l'emploi du temps sort son cahier de texte et son emploi du temps, qui change à chaque période scolaire, en fonction des plannings d'intervenants, des disponibilités des installations sportives ou des différents projets de la classe. Une fois l'appel terminé, il écrit la date au tableau de deux manières : la date complète et la date abrégée (Lundi 15 décembre 2008 et 15/12/08). De retour à sa place, l'enseignant lui pose une série de questions : « dans quelle discipline allons-nous maintenant travailler? Sur quelle(s) notion(s) travaille-t-on actuellement dans cette discipline? Qu'a-t-on vu à ce sujet la dernière fois? Y avait-il des devoirs à faire dans cette discipline pour aujourd'hui? ». Ce rituel permet de différencier les disciplines scolaires, d'inscrire les apprentissages dans une discipline et donc de catégoriser des notions et du vocabulaire, de rappeler les savoirs méthodologiques et académiques abordés lors de la séance précédente, bref de renouer le fil de l'apprentissage interrompu par les ruptures du rythme scolaire. Si de ce moment à la récréation, un changement d'activité est prévu à l'emploi du temps, le responsable sera sollicité à nouveau selon le même rituel. Le travail peut enfin commencer. Après la récréation, une nouvelle minute de silence est effectuée, pour terminer le retour au calme déjà initié lors du déplacement dans les couloirs par le système des ceintures (déplacement sans crier, sans courir, sans jouer), et pour expérimenter à nouveau l'isolement avant la reconstitution du groupe-classe en communauté de travail. Puis le responsable de l'emploi du temps est à nouveau sollicité pour le travail jusqu'à 11H30. L'après-midi se déroule comme la matinée : minute de silence, appel, gestion de l'emploi du temps, séance(s) de travail, récréation, minute de silence, gestion de l'emploi du temps, séance de travail.

Le temps scolaire est ainsi fortement marqué par ces rituels, qui fonctionnent tous sur la base d'un outil technique (le chronomètre, le registre d'appel, l'emploi du temps et le cahier de texte). Ces outils deviennent rapidement des symboles, et sont arborés par les responsables comme des attributs de leur fonction dans la communauté le temps d'une journée. Au-delà de leur valeur symbolique, ils sont porteurs de savoirs. La gestion du chronomètre implique des connaissances sur la mesure du temps court en minutes et secondes (les centièmes sont également affichés et l'objet d'un jeu pour certains élèves : arrêter le chronomètre le plus près possible d'une minute, zéro secondes et zéro centièmes). La gestion du registre d'appel implique de savoir se servir d'un tableau à double entrée, et propose une vision du temps scolaire sur le mois. Il permet à chaque élève de faire connaître en plus de son prénom son nom de famille, quasiment jamais utilisé collectivement par ailleurs, au reste de la classe. La gestion du cahier de texte porte également son lot d'apprentissages, méthodologiques (comment se sert-on de cet outil?) et épistémologiques (répartition des activités dans les différentes disciplines). Cet outil matérialise la continuité du temps de l'apprentissage entre l'école et l'extérieur.

Ces rituels acquièrent rapidement le statut d'éléments fondateurs de l'identité de la classe en tant que communauté. Les élèves qui en ont la charge voient leur position au sein de la communauté valorisée. Ils constituent un moteur comportemental, car ils sont une motivation pour accéder à la ceinture verte, qui rappelons-le nécessite d'avoir déjà obtenu les ceintures précédentes.

La constitution de la classe en communauté d'apprentissage est une condition propédeutique nécessaire. C'est dans cette perspective que les rituels précédents ont été élaborés. Toutefois, elle ne peut être considérée comme suffisante. Les élèves doivent

trouver leur place dans la communauté-classe, mais au-delà dans la société, c'est-à-dire dans une culture. C'est pourquoi un autre type de rituel s'est imposé : un rituel d'ouverture à ces communautés au sens large que sont les différentes cultures mondiales.

4.1.4 Les rituels d'éducation artistique

Pour des raisons tenant aux compétences et à la sensibilité de l'enseignant de la classe, le vecteur choisi pour ouvrir la communauté classe au vaste monde a été l'étude de divers courants artistiques dans les domaines des arts plastiques et musicaux. Pour les mêmes raisons, une priorité *de facto* a été donnée aux cultures française et occidentale, sans toutefois leur conférer l'exclusivité. Le déroulement du rituel s'effectue sur une semaine de quatre jours. Chaque semaine, une nouvelle œuvre picturale et un nouveau morceau de musique sont abordés. Le lundi, une description de l'œuvre est opérée, fournissant l'occasion d'apports de vocabulaire spécifique et d'études de règles orthographiques, syntaxiques ou stylistiques. Le mardi, un texte situe l'auteur ou le mouvement artistique étudié dans une perspective diachronique. Des anecdotes ou éléments bibliographiques sont abordés, et des relations intertextuelles sont établies avec les œuvres étudiées précédemment. Le jeudi, les élèves doivent exprimer leur ressenti face à l'œuvre. Ce moment est l'occasion d'apports de vocabulaire et de tournures syntaxiques qui visent à permettre une prise de position précise et nuancée. Le vendredi, chaque élève doit produire une critique de l'œuvre étudiée, en s'appuyant sur les notes prises pendant la semaine, et en structurant sa production par type textuel : un paragraphe descriptif, un autre narratif et un troisième argumentatif ou explicatif.

Ainsi, au fil de l'année, les élèves sont amenés à découvrir plus d'une trentaine d'œuvres plastiques et musicales, illustrant des moments de rupture dans l'histoire de ces arts. De l'art pariétal à l'art contemporain, en passant par l'art de l'antiquité égyptienne, grecque ou romaine, par l'art des premiers chrétiens et l'architecture gothique, romane ou musulmane, par la Renaissance, la peinture d'Histoire, le néo-classicisme, l'impressionnisme ou le cubisme, les élèves acquièrent des éléments de « culture générale » et élaborent un regard critique qui leur permettra de se positionner dans cette culture. De la musique classique à la musique contemporaine, en passant par le jazz, le rock n' roll, la chanson française, les musiques de film ou les musiques du monde, ils s'ouvrent à un extérieur de leur culture d'origine, marquée en ce qui concerne la musique par l'hégémonie du rap et des radios commerciales. Le choix des œuvres se fait avec pour critères leur accessibilité, leur représentativité d'un courant plus général, mais surtout leur originalité et leur capacité (hypothétique) à retenir l'attention des élèves. Dès que l'occasion se présente, des discussions sont engagées sur le statut de l'œuvre d'art, sur le rôle de l'artiste dans l'histoire et dans la société, sur la démarche artistique et sur les conséquences de ces pratiques sociales ou de ces œuvres personnelles sur le monde contemporain.

Les meilleures productions d'élèves sont sélectionnées la semaine suivante pour figurer dans la rubrique correspondante du journal de classe. Il est intéressant de noter que la partie musicale du dispositif a intéressé davantage les élèves que la partie plastique. Précisons : la partie plastique a intéressé les élèves, la partie musicale les a passionnés. Cette différence de statut entre l'image et la musique serait sans doute intéressante à questionner en lien avec les cultures d'origine et le milieu socio-culturel des élèves. C'est en tout cas ce qui explique que les élèves s'expriment uniquement sur la partie musicale lors des entretiens.

M. 27/06/06

Qu'est-ce que tu as aimé faire cette année?

éducation musicale parce que y a euh y avait des musiques qu'ils étaient drôles et aussi j'ai je les connaissais pas + par exemple euh celles de ray charles euh des pink floyd

M. mentionne deux aspects intéressants de son ressenti. Tout d'abord, il a trouvé certaines musiques « drôles », ce qui fait écho à certains fou-rires dans la classe au moment de la découverte d'un nouveau morceau. Il a vraisemblablement expérimenté plusieurs « chocs esthétiques », qui l'ont conduit à retenir des noms d'artistes étrangers à sa culture d'origine (« ray charles », « pink floyd »). Ce qui lui a plu également, c'est de découvrir des morceaux qu'il ne « connaissait pas ». L'ouverture à l'inconnu ne semble plus être un problème pour lui, en tout cas dans ce domaine. Il a vraisemblablement développé un goût de la connaissance, certes entretenu par l'aspect rituel de l'activité, mais dont on peut espérer qu'il continuera de se manifester par la suite.

A. 18/12/06

Ça t'intéresse aussi les pratiques artistiques?

oui parce que sur la musique ça m'apprend + des musiques que ben voilà que si j'entends je sais c'est quoi + et ça nous entraîne à l'écoute aussi + et euh en même temps on apprend + on apprend des instruments + on a vu dans la musique classique + on a appris que le refrain ça s'appelait pas le refrain + ça s'appelait le thème + euh y a beaucoup de choses comme ça

A. montre également un plaisir d'apprendre à travers cette activité (« ça m'apprend », « je sais », « ça nous entraîne », « on apprend », « on a appris » « beaucoup de choses »). Ce plaisir d'un sentiment d'expertise croissante se manifeste également par l'utilisation de vocabulaire spécifique précis (« instruments », « musique classique », « refrain », « thème », « écoute »). Elle prend plaisir à exposer les subtilités découvertes comme la différence entre « refrain » et « thème », malgré des approximations puisque cette différence a été abordée concernant le jazz et pas la musique classique. Elle exprime face à son interlocutrice le désir d'appartenir à la culture qui lui a été présentée (« si j'entends je sais c'est quoi ») et sa compétence revendiquée en la matière (« y a beaucoup de choses comme ça »). Elle donne du sens à ses apprentissages non-seulement par leur inscription dans une culture, mais également par leurs vertus méthodologiques (« ça nous entraîne à l'écoute »), montrant ainsi qu'elle se projette dans un avenir d'élève en vue duquel elle élabore un embryon de stratégie.

A ce stade, nous pouvons donc faire état d'une efficacité des pratiques ritualisées pour la constitution d'une communauté de travail. L'interaction entre les différents éléments du dispositif expérimental se dessine, et permet d'appréhender toutes les échelles de temps de l'expérience scolaire et la majeure partie de ses lieux. Synthétisons pour ce qui est du temps : l'instant d'une interaction (ceintures de comportement, fiches-problèmes); le temps d'un retour au calme, à la concentration, le temps de ré-assurer le contrôle sur son corps (minute de silence et d'immobilité); le temps d'une séance, d'un apprentissage (emploi du temps); le temps d'une journée (rituels quotidiens) et d'une semaine (rituels d'éducation artistique, remise des ceintures), unités à la base de l'organisation du travail dans notre société; le temps spécifique à l'Education Nationale d'une période (emploi du temps), qu'il faut maîtriser pour développer une stratégie d'élève; le temps long d'une année pour s'inscrire un peu mieux dans la culture (rituels d'éducation artistique). Quant aux lieux, la classe constitue évidemment le lieu le plus encadré par les rituels, mais ceux-ci s'imposent également grâce aux ceintures de comportement lors des déplacements dans les couloirs et les transports, dans les lieux des sorties de la classe, et grâce à la fiche-problème dans la cour de récréation et aux abords immédiat de l'école. Pour revenir à notre ambition de créer les conditions de métastabilité du groupe-classe, la piste des rituels apparaît comme un moyen d'installer une stabilité dans le temps et l'espace de la communauté-classe sans figer les positions ni les relations. Pour compléter notre pratique, il nous restait à mettre le

système en tension sans le rendre instable, à y insuffler une énergie créatrice et le rendre ainsi susceptible d'utiliser les savoirs pour s'individuer. Pour ce faire, nous avons exploré la piste des projets scolaires.

4.2 Projets

Le projet peut permettre d'éviter à la fois la stagnation et la dispersion, de donner du sens à notre activité, de structurer le temps et l'espace, de matérialiser des savoirs abstraits, d'exercer une action sur le réel. Pour toutes ces raisons, les projets scolaires apparaissent comme un type de dispositifs qui favorise la construction identitaire sans contradiction avec la mission fondamentale de transmission de connaissances. La notion de projet, très en vogue dans nos sociétés post-industrielles, est une notion ambiguë qui recouvre des réalités très différentes et ouvre la porte à un certain nombre de dérives. Nous commencerons donc par expliciter le sens que nous lui donnons. Notre conception du projet scolaire implique de s'adresser à travers une production technique et/ou langagière à une ou plusieurs personnes extérieures à l'école. Les productions seront élaborées en fonction des effets qu'on désire produire sur ces personnes. Le rôle de l'enseignant sera donc d'obtenir un consensus sur les cibles et les effets, qui soit en accord avec les objectifs éducatifs qu'il se propose d'atteindre (diminution des incivilités, renforcement du lien école-famille, lutte contre le communautarisme ou le racisme, éducation aux médias ou aux nouvelles technologies, écocitoyenneté...). L'impératif de socialisation des productions du groupe implique une optimisation des méthodes à mettre en œuvre pour atteindre les objectifs. Responsables devant un public de la qualité de leur travail, l'enseignant et les élèves doivent analyser et s'appropriier, au moins partiellement, l'expertise de professionnels avant de s'engager dans l'activité de production. Ces activités d'analyse et de production, ritualisées ou pour le moins « routinisées » pour employer un néologisme plus proche du monde du travail, amènent les élèves qui s'y investissent à construire une identité d'expert certes temporaire et relativisée, mais structurante pour le groupe classe et porteuse d'apprentissages. Dans les échanges langagiers avec les adultes et les autres élèves qu'amène la socialisation des productions, ces identités d'experts seront même revendiquées pour l'ensemble du groupe-classe ou à titre individuel.

4.2.1 Le projet film

Ce projet a été conçu dès le début de la première année, avant tout pour proposer une pédagogie alternative, active, à un public défavorisé. Il n'était bien sûr pas question de négliger les apprentissages didactiques correspondant aux attendus normés de l'Education Nationale. L'objectif revendiqué par les élèves quand nous avons discuté de la thématique du film était de lutter contre le racisme. Ce thème évidemment porteur dans un contexte multicommunautaire a été choisi à la suite de débats à visée philosophique organisés dès le début d'année en classe. L'enseignant espérait pour sa part amener les élèves à envisager un dépassement de leurs appartenances communautaires pour pouvoir faire société. Pour répondre à ces exigences, le cadre thématique de la mythologie grecque nous a paru adéquat. Il peut sembler étonnant, au regard du contexte décrit plus haut, d'aborder un domaine aussi vaste et complexe que la mythologie dans une classe dépourvue de références littéraires classiques et pas forcément structurée en communauté désireuse d'apprentissages. L'objectif identitaire de mise à distance par rapport aux contraintes communautaires et les bénéfices possibles pour la cohésion du groupe-classe m'ont convaincu de l'importance d'initier ce chantier. Le projet s'est déroulé sur les deux premières années de Cours Moyen (CM) 1 et 2.

La première année a été employée à une immersion dans la culture grecque antique et à

l'écriture d'un scénario. Celui-ci avait pour but d'expliquer à la manière mythique des grecs l'apparition du racisme. Les apprentissages ont été très nombreux, en histoire évidemment, mais également en géographie, avec la cartographie de Ptolémée, en sciences, avec l'étude de certains phénomènes inexplicables à cette époque et donc attribués aux divinités, et bien entendu en maîtrise de la langue, avec tout le travail sur le type de texte extrêmement riche qu'est le scénario.

La deuxième année a vu le travail se réorienter suite à l'opportunité de participer à un festival, le Festival de l'École au Théâtre du RAR Ariane, au cours duquel le film serait projeté à deux reprises, d'abord devant les parents d'élèves puis devant d'autres classes du RAR. Pour s'adapter au thème du festival (« à voir et à manger »), il a fallu remodeler le scénario écrit en CM1 avant de pouvoir réaliser le film en utilisant des techniques d'animation en deux dimensions. Là encore, de nombreux apprentissages disciplinaires ont pu être menés, en éducation artistique avec le travail sur les décors, les personnages, les bruitages et la bande-son, en sciences avec des séquences sur l'alimentation, le goût et la vue, en technologie avec les techniques d'animation en deux dimensions, en maîtrise de la langue bien sûr avec entre autres choses un gros travail sur l'oralisation des dialogues.

Rapidement, il est apparu que ce projet pouvait être observé comme vecteur de construction identitaire. L'étude, en histoire et en littérature, des us, mythes et croyances grecs a induit une confrontation anthropologique à l'altérité. Les identités religieuses en particulier, mais également vestimentaires, alimentaires ou citoyennes ont été mises en question par cette confrontation. Quel étonnement pour la classe de découvrir les innombrables héros et divinités grecques, les sortes de robes portées par les hommes ou les premiers jeux olympiques où les athlètes étaient nus! Quelle indignation devant l'inégalité homme-femme à Athènes, les pratiques amoureuses incestueuses ou zoophiles évoquées dans les mythes, la dureté de l'éducation Spartiate ou du règne des tyrans! Quelles difficultés pour démêler la réalité et la mythologie, lorsque nous abordons par exemple les mythes de la création du monde et des premiers hommes! Ces questions pour lesquelles les sciences sont confusément aux prises avec la religion dans l'esprit des élèves ont donné lieu à des échanges très intéressants (« *Mais c'est vrai leur religion, maître?* » ; « *Mais non c'est n'importe quoi hein maître?* » ; « *Ils savaient pas... Leur religion elle servait juste à répondre* »).

L'écriture du scénario et la réalisation du film ont également été fécondes. L'observation de scénarii professionnels, la relation avec l'intervenante, une professionnelle de l'audio-visuel, la manipulation de la caméra et des micros, ont forgé dans le groupe-classe un sentiment d'expertise. Ce sentiment d'expertise, même relatif et éloigné de l'expertise réelle, est une condition nécessaire pour endosser une identité, en l'occurrence celle d'apprentis-réalisateurs.

Le travail sur l'oralisation, enfin, parce qu'il implique une dimension théâtrale, une élocution spécifique très différente de la prosodie habituelle des élèves, a introduit les élèves dans un parler-autre qui résonnait avec le travail de déconstruction de la violence évoqué plus haut.

Le projet film pouvait donc être envisagé comme une partie du dispositif de notre recherche sur la construction identitaire à l'école. Les élèves ont donc été conviés à des entretiens à ce sujet avec Marie-Louise Martinez. Nous en reproduisons ici les extraits les plus significatifs dans le rapport qu'ils établissent entre le projet film et leur construction identitaire.

Ania 18/12/06:

en fait c'est un c'est un film sur la mythologie grecque
c'est + en fait c'est euh + c'est c'est un des dieux grecs qui + c'est nous qui avons fait
l'histoire + c'est la classe

c'est un homme qui a construit + qui a fabriqué les hommes + et en même temps il lui a donné un pouvoir c'est de changer de couleur + euh + quand on mange + et après euh les les humains ils en ont marre de ce pouvoir parce qu'ils font ils s'en rendent compte qu'ils font des bêtises et euh + et après ils ont prié pour prométhée + en disant qu'ils en avaient marre et prométhée il a accepté parce que ça va ça va ennuyer zeus + et que ça va et que ça va + et que ah oui il accepte aussi en échange d'ébène enfin de d'offrandes+ et pour chaque euh pays + y a par exemple euh l'ébène la couleur de peau qu'on a aujourd'hui + pour les pays puis après ils ont tous prié + dans le temple + et euh + ils ont prié + y a eu un coup de vent et ils ont passé et ils sont tous ils ont tous eu euh la couleur d'aujourd'hui +blanc caramel noir + et toutes les couleurs

Pour entamer l'analyse de cet extrait, il paraît utile de le situer dans le temps du projet. Il a été enregistré un peu avant la fin du travail de réécriture du scénario et la réalisation matérielle du film. A. le présente pourtant comme un objet fini, aux frontières délimitées non par l'état actuel de sa fabrication mais par son devenir d'objet destiné à une socialisation, inscrit dans un genre culturellement défini : « c'est un film sur la mythologie grecque ». Elle a visiblement entendu et intériorisé la partie du discours qui accompagnait ce dispositif et qui concernait sa finalité. Elle fait suffisamment confiance au dispositif et à la communauté de « faire » qu'il génère pour ne pas douter de son issue. Elle s'inscrit pleinement dans ce projet en tant que membre de cette communauté (« c'est nous qui avons fait l'histoire ») qu'elle définit rapidement pour son interlocutrice qui ne fait pas partie de ce « nous » : « c'est la classe ». En préférant « nous [qui] avons fait l'histoire » à « nous avons écrit l'histoire », elle évite d'utiliser le verbe « écrire », qui renvoie pour elle comme pour la plupart des élèves de son âge à l'acte mécanique et linéaire d'un scripteur plus qu'à la *poiésis*, au sens de Platon d'après Luc Brisson, de « fabrication dans le domaine littéraire »¹². En cela elle endosse l'identité *poietes*, de fabricant de mythe, c'est-à-dire d'un discours¹³ mis en forme par des techniques mimétiques qui l'inscrivent dans une tradition. On retrouve la dimension pragmatique lorsque A. s'approprie l'histoire en la situant par rapport au contexte actuel: « la couleur d'aujourd'hui ». Cela qu'elle a compris le lien entre le travail de la classe, le produit et l'effet escompté sur le futur public. Tout au long du travail d'écriture, l'enseignant rappelait que cette production s'adressait à un public, un récepteur auquel on adressait un discours. Ce public était le public d'« aujourd'hui », dont pouvait faire partie son interlocutrice, pour qui elle résume ce discours en mobilisant le régime du récit. Dans cet exercice elle est suffisamment à l'aise pour employer un vocabulaire qui révèle une catégorisation assez précise des éléments du récit (« mythologie grecque », « c'est un dieu », « les humains », « Prométhée », « Zeus », « ébène », « offrandes », « temple ») bien que parfois défailante (« c'est un homme ») et une mise en relation de ces éléments (« il accepte pour ennuyer Zeus », « en échange d'offrandes », « dans chaque pays »). Elle maîtrise la logique et le déroulement du discours dont elle restitue la progression sans oublier d'étape. La forme qu'elle donne à son récit montre comme dans tous les entretiens recueillis des lacunes morpho-syntaxiques (« il lui a donné », « il s'en rendent compte que », utilisation du présent et du passé composé...), mais A. a acquis une partie des savoirs en jeu dans le dispositif au point de les mobiliser hors-contexte, dans une discussion avec une personne extérieure au dispositif.

M. 18/12/06

que c'est + qu'c'est le plus + que c'est bien pasque parce que euh l'année euh enfin euh + l'année dernière on a travaillé dur pour le scénario ben + ça servira à rien de + d'a euh de

12 Luc Brisson, *Platon, les mots et les mythes* (La Découverte, 1982), 53.

13 Ibid., 53-58.

recommen euh enfin euh de recommencer un film ou quoi ou de le supprimer parce qu'on a travaillé dur l'année dernière
ce qui me plaît c'est les personnages + de la mythologie grecque + par exemple y a + il y a + parce que normalement dans la mythologie grecque c'est un peu zeus + le roi des dieux et qui qui + qui est le personnage principal et que que dans + notre film c'est pas c'est pas vraiment lui c'est prométhée

Pour M., ce qui structure le temps du projet, ce n'est pas sa finalité mais les efforts consentis depuis son lancement pour sa réalisation (« on a travaillé dur », « l'année dernière »). A défaut d'une projection dans l'avenir, on trouve bien l'inscription dans un temps long au sein d'une communauté de travail qui a produit des savoirs spécialisés dans les domaines littéraires et cinématographiques (« scénario », « mythologie grecque », « personnages », « personnage principal », « Zeus », « roi des dieux », « Prométhée »). Ces savoirs sont catégorisés dans le champ culturel de la « mythologie grecque ». M. s'est approprié le mythe en tant que genre, ce qui lui permet d'affirmer l'originalité du scénario produit en classe par rapports aux régularités qu'il a perçu dans les mythes étudiés (« normalement dans la mythologie grecque c'est un peu Zeus le roi des dieux qui est le personnage principal »). Face à son interlocutrice, il endosse l'identité d'expert de ce champ culturel, qui s'autorise à émettre un avis personnel et original (« ce qui me plaît ») avec des précautions (« normalement », « un peu », « pas vraiment ») qui montrent moins une fragilité des savoirs qu'une bonne conception de l'ampleur du champ de la mythologie et de la relativité de son expertise. Il s'approprie l'objet film (« dans notre film ») comme produit culturel situé dans un champ normé et tire visiblement une certaine fierté de l'inscription d'une trace originale dans ce champ.

Globalement, le projet film a contribué avec les autres dispositifs au partage de savoirs communs, d'humanités, à leur valorisation, et à la création d'une communauté classe qui s'est approprié le mythe en tant que genre.

4.2.2 Le projet journal

Initialement cahier réflexif utilisé pour noter à la fin de chaque journée une synthèse des activités, de leurs enjeux et de l'attitude générale de la classe, puis bulletin d'information hebdomadaire sur les apprentissages à destination des familles, ce projet a évolué jusqu'à la rédaction d'un véritable journal de classe. Périodique, structuré en rubriques comportant chacune plusieurs articles, réalisé en partenariat sur deux classes de CM1, le journal de Jean Piaget a eu pour objectif de se rapprocher le plus possible, dans son fonctionnement et dans son apparence, d'un « journal d'adultes ». Cette évolution a été la conséquence d'une recherche d'équilibre entre le temps investi dans ce projet, son rendement didactique évalué à l'aune des attentes institutionnelles et son intérêt pour la construction d'identités d'élèves.

Au stade du cahier réflexif, le projet visait à instaurer l'habitude d'un retour réflexif sur les apprentissages et à développer des compétences communicationnelles autour du savoir dispensé par l'école. Le questionnement auquel étaient invités à répondre les élèves était le même chaque jour : « Quels sujets avons-nous abordé aujourd'hui? Dans quelle discipline? Pourquoi? Comment le travail s'est-il passé? » Ces questions servaient de grille de production à un écrit qui devrait être relu ultérieurement. Les échanges langagiers qui constituaient le retour réflexif permettaient d'opérer une structuration des savoirs scolaires par discipline et une mise à distance de ces savoirs. La capacité à repérer la discipline abordée est un enjeu crucial du cycle 3. De même que la *praxis* d'un mathématicien est différente de celle d'un historien, les activités proposées à l'élève dans chacune de ces disciplines seront très différentes dans leurs enjeux et dans leurs

procédures. L'acquisition de savoirs nécessite la mise en œuvre de stratégies différenciées selon la discipline investie, et donc d'évoluer aisément d'un champ disciplinaire à un autre, ou au sein d'un champ donné. Tenter de définir un savoir étudié, de le délimiter, d'établir des passerelles vers d'autres savoirs en résonance avec lui, peut aider les élèves à l'intégrer à leur structure cognitive et, par analogie, à affiner leur connaissance du champ disciplinaire exploré. Le retour réflexif était également l'occasion de mettre en valeur l'utilité des savoirs qui conduiront l'élève à une plus grande efficacité et l'intérêt des savoirs qui l'informent sur ce que le reste du monde fait ou pense, en rappelant aux élèves le but de leur éducation: ni l'individu, ni même le seul sujet, mais la personne, qui tient compte de l'autre, même lointain, et de l'environnement.

Après la discussion, la rédaction de la trace écrite s'effectuait en groupe-classe, avec au passage apport de vocabulaire et mise en application de règles de syntaxe, d'orthographe ou de grammaire.

Très vite, l'activité a dû avoir lieu deux fois par jour au lieu d'une seule, la plupart des élèves de la classe de CM1 éprouvant des difficultés à se souvenir en fin d'après-midi de ce qu'ils avaient fait le matin, et des difficultés encore plus grande, à la fin d'une journée de travail, à se concentrer sur la discussion épistémologique qu'impliquait le retour réflexif journalier.

Les textes obtenus devaient être relus par les élèves la veille de chaque jour de classe au soir, seul puis avec un parent. Ainsi, on pouvait escompter réduire la déperdition d'information due à la discontinuité de la semaine de classe. On pouvait également espérer que des discussions familiales s'engageraient autour des apprentissages. La remobilisation des connaissances abordées, au moment de la lecture, puis pendant l'éventuelle discussion, avait pour but d'étayer l'apprentissage en sollicitant la mémoire à moyen terme. La réponse d'un élève à la question rituelle « Bien, qu'avons-nous vu la dernière fois ? » qui inaugure chaque séance, est un indicateur fiable d'une identité d'apprenant. En outre, une discussion en famille au sujet d'un ou plusieurs apprentissages scolaires impose à l'enfant d'endosser cette identité d'apprenant. La qualité, la longueur et la fréquence de ces discussions, si elles pouvaient être observées, seraient également un indicateur fiable de l'acquisition d'une identité d'élève. Hélas, la partenariat école-famille souhaitable pour le bon fonctionnement de ce projet s'est avéré très insuffisant. Peu de familles ont montré suffisamment de compétences communicationnelles au sujet des savoirs scolaires ou de régularité dans leur investissement. Une bonne part des élèves, en grande difficulté, ne relisait pas ou pas régulièrement le cahier réflexif, et ne le montrait jamais aux parents. Pour les élèves qui suivaient le protocole à la maison, la discussion avec les parents se résumait souvent à un « c'est bien » de la part du parent mobilisé. Le contexte particulièrement défavorisé dans lequel s'est déroulé ce travail explique sans doute en partie le relatif échec de ce projet. Peu de famille alliaient disponibilité, francophonie et expérience du milieu scolaire. Les conditions étaient donc difficiles pour instaurer un dialogue entre l'école, l'élève et les parents. Mais au-delà de la spécificité des « quartiers », on remarque partout que le lien école-famille est trop distendu. Parents désengagés de l'éducation de leurs enfants ou manque de compétences des enseignants en matière de communication¹⁴ ? Nous avons en tout cas décidé de réorienter le projet pour renforcer ce lien défectueux, en faisant évoluer le cahier réflexif vers un bulletin d'information hebdomadaire sur nos apprentissages, puis vers un journal à proprement parler, à destination des familles.

Cette évolution a en premier lieu concerné le support de notre communication aux parents. D'un cahier tout ce qu'il y a de plus scolaire en début de CM1, nous sommes passés à un feuillet recto-verso photocopié en noir et blanc au format A4 en fin de CM1.

14 « [...] l'absence de médiologie dans les cursus de formation [des enseignants] se conjugue à celle de l'apprentissage de la gestion de leur image publique » M. Lemeunier in *Transmettre ou communiquer : une théorie de l'enseignement... en tant que média*, 2000, p.11

Au CM2, le feuillet d'information est devenu un journal de quatre pages, comportant plusieurs rubriques. A l'occasion d'un hors-série de fin d'année, le journal a été imprimé en couleur. De l'écriture enfantine au stylo, linéaire, nous sommes passés au traitement de texte, aux colonnes, et aux caractères d'impression de tailles, de types et de couleurs variées, aux encadrés et aux photos accompagnant les articles. Le hors-série a été entièrement mis en page par les élèves. Le succès de cette évolution a été manifeste, tant dans l'engouement des élèves, dû en partie à l'utilisation des ordinateurs, que dans l'intérêt des parents, ceux-ci étant plus enclins à parcourir des feuillets dont l'apparence et la fierté qu'en tiraient leurs enfants rendaient le contenu plus attractif. Le succès de ce hors-série de fin d'année a conduit à relancer et à amplifier le projet l'année suivante, grâce à la participation de la deuxième classe de CM de l'école.

Du point de vue de l'écriture des articles, d'une production du groupe-classe en CM1, nous sommes passés à une production par groupes de deux ou trois élèves en CM2. La seule rubrique « nos apprentissages » du CM1 s'est retrouvée accompagnée d'une rubrique « vie collective » consacrée à l'explication du fonctionnement pédagogique un peu particulier de notre classe, d'une rubrique « métiers » consacrée à la découverte de nouveaux horizons professionnels, et d'une rubrique « courrier des lecteurs ». Chaque article était publié avec le nom de ses auteurs, conformément aux pratiques journalistiques. L'écriture du corps des articles n'était pas encore aussi professionnelle que la mise en page. Il a fallu attendre l'année suivante et l'arrivée d'une nouvelle cohorte de CM1 pour entamer un travail sur le développement de compétences informationnelles et communicationnelles plus évoluées, comme nous le verrons dans la section concernant l'apprentissage de la communication.

A. 27/06/06 (fin de l'année de CM1)

en fait on euh ça consistait par exemple + on faisait une demi-journée + par exemple le lundi matin + le maître il était au tableau il nous demandait ce qu'on avait fait + et voilà si on a levé la main si ceux qui ont plus (???) ou ça n'a pas plu + et après à la fin de la semaine on descendait à la salle informatique + pour euh pour euh pour écrire + pour taper le journal + la maître avant il euh il le prenait dans sa carte et chez lui il la mettait en page euh ouais c'est ça

c'est pour euh pour chaque élève + et normalement c'est plutôt pour les parents

c'est pour qu'ils savent ce qu'on fait ++ et + et en fait c'est nous qui a demandé au maître et il a accepté ++ ou si + non il nous avait demandé et nous on a accepté + c'était un vote en fait

oui [mes parents sont contents] parce que déjà ça nous apprend à taper + à l'ordinateur + et en plus ça nous apprend des mots + parce qu'il y a des nouveaux mots + et en plus + en fait [ma mère] elle me pose des questions et je réponds comme ça elle est au courant de ce que je fais

mais parce qu'il [mon père] parle pas trop bien le français et après euh + sinon je fais avec mon frère ou ma sœur ou sinon avec mon père + et ben + on continue ce qu'on a fait pour plus apprendre euh pour pas être en retard sur euh pour être un p'tit peu plus en avance sur euh sur les autres

Cet extrait montre comment le temps et les lieux du projet ont produit une structuration du temps et de l'espace chez A. (« chaque demi-journée », « le lundi matin », « à la fin de la semaine », « au tableau », « la salle informatique », « chez lui »). A. montre également des compétences techniques par l'utilisation d'un vocabulaire spécifique (« taper », « mettait en page ») parfois fragiles (« carte » au lieu de clé USB, « taper le journal » au lieu de l'article). Les savoirs techniques portés par le projet ont l'air de l'avoir particulièrement marquée (« salle informatique », « taper », « ordinateur »), mais elle dépasse ce champ restreint en se posant comme désireuse de savoirs en général (« ça

nous apprend », « en plus ça nous apprend », « pour plus apprendre », « de nouveaux mots », « questions », « je réponds »). Elle s'approprie le journal comme objet (« c'est pour chaque élève et normalement c'est plutôt pour les parents »), comme support matériel de communication (« pour qu'ils savent ce qu'on fait », « elle me pose des questions et je réponds comme ça elle est au courant de ce que je fais »). Elle mentionne aussi la pratique communicationnelle qui aboutit à sa création (« il nous demandait ce qu'on avait fait », « on levait la main », « il nous avait demandé et nous on a accepté », « c'était un vote »). La confusion entre la proposition et l'acceptation du projet, par l'enseignant ou par les élèves (« c'est nous qui a demandé au maître et il a accepté » « non, il nous avait demandé et nous on a accepté »), peut laisser supposer une conception de la classe comme communauté discursive, désignée tantôt par « nous » tantôt par « on », dans laquelle les activités ne sont pas toujours imposées arbitrairement et dénuées de sens.

4.2.3 Le projet métiers

Initialement lié au journal de classe, dont chaque édition consacrait une rubrique à la description de trois métiers choisis par les élèves, ce projet avait pour objectif d'évoquer des perspectives professionnelles inconnues ou mal connues des élèves. La variété des horizons explorés était censée résonner avec la variété des savoirs abordés en classe. La responsabilité de la rubrique n'étant confiée qu'à quelques élèves, et la lecture des articles étant souvent insuffisante, car désinvestie, pour intéresser les autres, le projet a évolué vers l'idée d'un hors-série sur les métiers qui serait basé sur une correspondance entre la classe et divers professionnels. L'autre classe de CM2 de l'école s'est associée au projet, et les enseignants ont pu mobiliser leurs relations pour entamer la correspondance à raison d'un professionnel par élève. La variété des correspondants était la priorité (médecin, avocat, sismologue, enseignant-chercheur, postier, paysagiste, informaticiens, professeurs, électricien, psychologue, ornithologue, agriculteur, secrétaire, photographe, magicien, comédien, musicien, botaniste, architecte, inspecteur des impôts, maître de chais, chef d'entreprise, etc ...), mais les contraintes techniques (difficultés de la maîtrise de l'outil informatique, de la communication par écrit, de la gestion de boîte mails) se sont avérés des handicaps considérables pour mener à bien ce projet. La correspondance a bien eu lieu, mais s'est souvent résumée à un questionnaire envoyé et une réponse du professionnel reçue, faute de temps pour accompagner suffisamment les élèves dans cette démarche pour laquelle ils n'avaient ni les compétences communicationnelles ni les compétences techniques nécessaires pour la mener de manière autonome. Toutefois, les apprentissages dont était porteur ce projet et l'investissement massif des élèves, à la limite de l'angoisse ou de la surexcitation devant l'absence temporaire ou l'arrivée d'une réponse, nous ont montré qu'un questionnement sur l'identité professionnelle avait émergé dans les classes concernées.

A. 18/12/06

moi j'aimerais être sage-femme parce que j'aime les bébés et en plus ça ça a de la science et j'aime la science aussi

A. exprime en quelques mots un projet professionnel certes embryonnaire mais indiquant à son interlocutrice que ce projet est conçu sur la base de son désir (« j'aimerais », « j'aime », « j'aime »), et pas selon des critères de rentabilité ou de sécurité économique, de prestige social ou de pouvoir. Il ne s'agit pas non plus de capitaliser ses compétences scolaires, puisque le fait qu'A. « aime la science » est un « plus ». En opérant un découpage dans les savoirs scolaires, en les considérant en dehors de tout aspect utilitariste et en les mettant en relation avec son désir et son projet, elle montre qu'elle est

capable de mettre à distance l'immédiateté de sa vie d'écolière le temps d'un échange ou d'un questionnement sur son devenir. En affirmant « j'aime la science » et « j'aime les bébés », elle affirme une facette de son identité puisqu'elle se positionne, bien que n'en connaissant pas réellement les contours ni le nom, dans la communauté de la puériculture. Cette projection dans son avenir se fait selon un axe éminemment personnel, qui fait écho d'un point de vue sémantique à la problématique anthropologique des origines et à son milieu familial, une petite sœur lui étant née l'année précédente. A. maintient son souhait de devenir sage-femme bien après la naissance de sa petite sœur, le justifie par une syntaxe argumentative (« parce que », « en plus », « aussi ») qui ne mentionne pas cet événement familial, montrant ainsi que son projet professionnel est étayé par une réflexion sur un temps relativement long.

S. 27/06/06

policier parce que ++ c'est un métier fait pour euh pour euh + pour les gens qui respectent les lois quoi + qui respectent les lois et qui veulent défendre la loi

S. 18/12/06

moi moi c'que j'veux franchement comme métier c'est euh quequ'chose qui puisse sauver des vies quoi c'est euh genre quequ'chose où y a de l'action euh pompier euh policier euh trucs comme ça quoi

dans le journal y a trois métiers + y avait avocat + pompier et maçon maçonner + j'crois + et c'est ça qui m'a permis de euh de voir clair sur les pompiers quoi

Dans son premier entretien, S. se positionne avec insistance dans la communauté des « gens qui respectent » et « veulent défendre » « la » ou « les lois ». « Les lois » sont énoncées au pluriel lorsqu'elles sont à respecter, et au singulier (« la loi ») quand il s'agit de la « défendre ». S. semble ainsi distinguer deux acceptions du mot loi : au singulier, rempart contre l'anomie et la violence qui en découle, et au pluriel, ensemble de règles qui définissent une société et son dehors. Dans le même entretien, il a auparavant expliqué à son interlocutrice une partie de la violence dont il s'estime victime au quotidien. On peut penser du point de vue pragmatique qu'il souhaite lui montrer qu'il entend bien dépasser ces difficultés et lutter quand il en aura les moyens contre ceux qui ne respectent pas les lois. Sur le plan morpho-syntaxique, il marque une différence entre respecter et défendre la loi. Pas une opposition, puisqu'il utilise la conjonction « et », mais plutôt la définition d'un sous-ensemble, l'intersection entre les « gens qui respectent » et ceux qui « veulent défendre la loi ». Il se positionne ainsi dans une minorité qu'il perçoit sans doute comme une élite. On peut également s'interroger sur l'utilisation de la tournure « c'est un métier fait pour », qui laisserait entendre que le devenir est inscrit dans le présent. S. ne pense peut-être pas qu'on puisse être acteur de son évolution par la volonté ou le désir, ce qui explique peut-être l'utilisation de la seule troisième personne dans son énonciation.

Lors du deuxième entretien, sur le même sujet, près de six mois plus tard, l'énonciation de S. évolue vers la première personne (« moi », « j'veux », « je crois » « m' »), indice d'une affirmation d'un moi singulier et donc d'une construction identitaire plus avancée. Toutefois, la morpho-syntaxe de son énoncé montre le flou dans lequel cette subjectivation le laisse encore (« genre quequ'chose », « trucs comme ça », « maçon maçonner » « j'crois », à plusieurs reprises « euh », « quoi ») Il exprime une volonté (« c'que j'veux ») de « sauver des vies » et d'être dans « l'action », entendue comme activité risquée. Cette volonté est moins basée sur ses goûts et compétences que sur le prestige social des métiers qu'il cite (« pompier », « policier »). Ces métiers, traditionnellement cités par des garçons quand on leur demande ce qu'ils voudront faire plus tard, sont conçus de manière stéréotypée, et donnent lieu à des clichés qui ont surtout vocation à satisfaire ou

impressionner l'interlocuteur. Sur le plan pragmatique, il montre cet objectif en mettant en avant son honnêteté dans la communication (« franchement »), sa compétence intellectuelle (le journal de classe est présenté comme caution qu'il a su utiliser pour y « voir clair »), son courage (il n'a pas peur de « l'action ») et sa volonté d'être utile à la société (« sauver des vies »). Il met donc en œuvre une stratégie communicationnelle relativement fine, qui montre une identité sociale évoluée mais qui révèle en creux une identité personnelle peu développée.

Le bilan circonstancié des différents rites et projets abordés apporte son lot d'encouragements en ce qui concerne l'inscription des élèves dans la communauté-classe, la construction d'identités personnelles différenciées et l'acquisition de savoirs. Reste un constat d'échec patent en ce qui concerne d'une part la subsistance de manifestations de violence et d'autre part la persistance des nombreuses interactions non-pertinentes du point de vue didactique. Certes les actes violents diminuaient en nombre et étaient régulés suffisamment efficacement pour qu'ils n'aient pas de conséquence sur la cohésion globale de la collectivité. Néanmoins tous les élèves n'avaient pas appris comme A. à se parler. Ils n'avaient pas non plus appris à écouter attentivement la parole de l'autre. Ainsi le rythme des apprentissages et l'efficacité des différents rituels et projets étaient inférieurs à ce que les premières impressions pouvaient laisser espérer. Ainsi l'énergie du jeune enseignant que j'étais était dévorée par la régulation sans cesse répétée des mêmes interactions contreproductives. Ce manque de pertinence des interactions langagières du quotidien m'a conduit à envisager un enseignement plus structuré et systématique de la communication.

5 A la fois projet et rite d'interaction : l'apprentissage de la communication

Il n'existe pas de prescriptions précises de l'Education Nationale au sujet de la communication. Certes, la partie des programmes de l'école primaire concernant le langage oral autorise un enseignement de ce type, mais ni la formation des enseignants, ni les manuels, ni les discours des différents ministres n'encouragent réellement cette pratique. Mais étant convaincu de l'intérêt de cette piste, j'ai décidé au début de la dernière année d'expérience de mettre en place un apprentissage approfondi de la communication dans ma classe de CM1. J'ai pour cela fait appel à un spécialiste en la personne de Jacques Araszkievics, directeur de l'IUT information et communication de l'Université de Nice – Sophia Antipolis. Nous avons mis en place un protocole expérimental dont l'objectif était d'apprendre à mes élèves à mieux communiquer au sein de la classe et à l'extérieur.

La première partie de l'expérience consistait à filmer une séquence de travail ordinaire puis à projeter et analyser le déroulement de cette séance avec les élèves. Des étudiants de l'IUT participaient à l'expérience, pour assurer la logistique et se former par la même occasion aux reportages sur l'enfance et le milieu scolaire. L'objectif était de montrer aux élèves ce qui, dans leur comportement, parasitait la communication et donc l'apprentissage au sein de la classe. Après la séance de travail, ils ont donc assisté à la projection du film, munis de crayons et de grilles d'observations, destinées à guider leur regard pendant la projection. Chaque élève devait s'observer à l'écran et noter chaque comportement ciblé par les items de la grille.

Le bilan de ce début d'expérience s'avéra mitigé. Pour des raisons matérielles essentiellement (exiguïté de l'espace classe, plan large où il est difficile de bien voir, veille de départ en vacances de Noël, grille d'observation pas complètement assimilée), les

élèves n'ont pu relever précisément leurs actions. Toutefois, ils ont fait un effort de mémoire pour compenser, ce qui nous a montré qu'ils entraient dans l'expérience avec une bonne volonté qui s'explique probablement par les explications que nous leur avons donné sur notre démarche, et par le fait que le film était suffisamment clair pour qu'ils se rendent compte des perturbations nombreuses au cours de la séance. Ils étaient prêts à faire ce qu'il fallait pour s'améliorer, flattés d'être acteurs d'une expérience pédagogique qui emportait leur adhésion.

Nous avons donc pu entamer la deuxième phase de l'expérience, c'est-à-dire un apprentissage plus systématique des compétences de communication. Pour ce faire, nous nous sommes adossés au projet de journal de classe. Les élèves savaient que dans ce cadre, ils allaient être amenés à interviewer collectivement Maryline Desbiolles, l'auteur du roman *Aïzan*¹⁵ que nous lisons et qui se déroulait dans le quartier. Pour préparer cette interview, nous avons établi la différence entre question ouverte et question fermée. Alors que les questions fermées sont efficace si l'on joue à *ni oui ni non*, elles sont inappropriées pour une interview, puisque l'on cherche à faire parler le plus possible son interlocuteur. Nous avons donc préparé une liste de questions ouvertes à Maryline Desbiolles. Nous avons ensuite exploré le rapport entre écoute et communication. Communiquer, c'est avant tout écouter activement, ce qui va à l'encontre de l'égoïsme infantile. C'est pourquoi nous avons choisi de leur faire expérimenter avant toute chose que l'écoute peut être aussi jubilatoire que l'expression. Pour cela, nous avons mis en place un jeu de rôle très simple, dans lequel deux enfants s'entretiennent d'un sujet décidé à l'avance. Le but de l'un des deux enfants est d'épuiser la parole de l'autre, en utilisant des techniques de relance verbales (*c'est-à-dire? Mais encore? Je vous écoute...*) et non-verbales (*hochements de tête, geste d'encouragement de la main, regard engageant...*). L'autre enfant doit résister le plus longtemps possible mais son flot finit inmanquablement par se tarir. Ce jeu a été présenté aux élèves comme un entraînement à l'interview, en prévision de la rencontre avec Maryline Desbiolles. Pour que le contenu de l'échange ne soit pas sacrifié à la forme, nous avons pris un certain nombre de précautions. Les sujets de discussion étaient choisis par l'élève interviewé. La classe a établi une liste des sujets possibles, pour laquelle le critère essentiel d'acceptation était la compétence de la classe. Un des sujets portait sur l'expérience en cours, un autre sur *Aïzan*, un troisième sur le quartier, un autre encore sur le projet journal, et ainsi de suite. Ils étaient formulés sous la forme de questions ouvertes, pour lesquelles des réponses complexes, c'est-à-dire en plusieurs points, avaient été préparées à l'avance. L'élève interviewé avait un support écrit qui récapitulait les différents éléments de réponse abordables. Sa performance était évaluée au nombre de points de réponse abordés et à la clarté de son propos. L'élève intervieweur était évalué sur la variété des relances qu'il avait utilisé et sur la pertinence de leur utilisation, car les différentes relances ne sont pas toujours appropriées.

Au cours de cette période, nous avons également étudié les maximes conversationnelles de Grice¹⁶ et le principe de pertinence de Sperber et Wilson¹⁷, qui sont devenus notre principal outil de régulation de la communication, pendant les séquences de travail comme pendant les moments informels (déplacements, récréations, sorties...). Ces maximes ont été présentées aux élèves comme des règles à suivre pour qu'une conversation ne devienne ni ennuyeuse ni agressive. Bien entendu, les élèves ont éprouvés des difficultés à les appliquer, mais ils se les sont néanmoins appropriées comme outil de déconstruction des conflits qui émaillent leur quotidien (« *Maître, ils se sont battus parce que X n'a pas respecté la maxime de qualité, il a colporté une rumeur* »).

À ce stade de l'expérience, l'équipe de tournage de l'IUT est revenue pour une deuxième

15 Maryline Desbiolles, *Aïzan* (L'Ecole des Loisirs, 2006).

16 H. Paul Grice, "Logique et conversation," *Communications*, no. 30 (1979): 57-72.

17 Dan Sperber et Deirdre Wilson, *La Pertinence* (Les Éditions de Minuit, 1989).

séance de prises de vue. Les élèves ont été filmés jouant au jeu de l'interview, et analysant des vidéos de Raphaël Mezrahi, dont le travail offre un parfait exemple de tout ce qu'il ne faut pas faire lors d'une interview.

Les prises de vues des deux séquences de tournage ont ensuite été montées par les étudiants en journalisme avec l'objectif de projeter un court film documentaire aux élèves et à leurs parents sur le travail accompli en communication tout au long de l'année. Dans l'esprit de Chroniques d'un été, d'Edgar Morin, nous souhaitons recueillir les réactions du public concerné et les ajouter au montage. L'objectif pédagogique poursuivi était de consolider le partenariat entre l'école et les familles autour de notre projet. Ce partenariat avait été amorcé lors des réunions parents-professeur et par la diffusion de notre travail au fur et à mesure dans le journal de la classe. Il était une priorité constante, justifiée par le constat d'une pratique de la parole défaillante dans le quartier et par la conviction que la diffusion de notre travail contribuerait, si nous trouvions suffisamment de relais, à l'amélioration du contexte dans lequel les enfants évoluent au quotidien. En effet, interrogés sur leur perception de l'expérience, les élèves avaient confirmé leur intérêt pour ce travail et son utilité, mais avaient exprimé une frustration quant à son application concrète : « *Maître, nous on essaie de bien communiquer mais les autres ils se moquent de nous, ils disent qu'on parle comme des intellos, et ça nous énerve. On peut bien communiquer qu'entre nous.* »

L'apprentissage de la communication, conçu initialement pour amener par l'image une réflexion sur les savoirs-être, a finalement abouti à la construction de savoirs académiques autour de l'interview et de la notion de pertinence d'un énoncé. Mieux, la communication est devenue un objet de valeur, une compétence rare. Comme le démontrent les « autres », par leur attitude ségrégative à l'égard des élèves de ma classe, le travail effectué a été au moins partiellement et temporairement réinvesti à l'extérieur, peut-être pour désamorcer des situations de tension ou par pur plaisir de « bien communiquer ». Il est bien évident que tous les élèves n'ont pas profité au même degré de ce travail. Une discrimination s'est opérée entre ceux qui ont fait le lien entre savoirs-être et savoirs académiques et ceux qui n'ont élaborés que des savoirs-être par mimétisme et intuition, en ne retenant que temporairement des savoirs académiques fragiles. Toutefois, cet apprentissage a permis des mises en abîme beaucoup plus fréquentes des situations de communications. La qualité d'écoute et la pertinence des interventions se sont ainsi améliorées globalement.

Conclusion

Plusieurs problèmes se posent à l'enseignant de l'éducation prioritaire. A la complexité inhérente à toute situation d'enseignement viennent s'ajouter la violence omniprésente et la pratique défaillante de la parole, ainsi que des pressions communautaires qui ébranlent le dispositif républicain universaliste dont fait partie l'École. Les nouvelles technologies de l'information et de la communication, dans la pratique qu'en ont les élèves, ne sont pas sans favoriser ces facteurs, et y ajoutent la déconsidération d'un savoir perçu comme relatif et accessible sans efforts. Ces éléments généraux augmentés de problèmes socio-économiques et sanitaires particuliers structurent les milieux associés des élèves et entrent dans l'école avec eux.

Face à une telle complexité, la pensée de l'individuation appliquée au niveau de la classe permet d'envisager une dialectique entre construction des savoirs et construction identitaire. Elle amène la possibilité de classer les dispositifs pédagogiques selon leurs apports pour créer les conditions de métastabilité de la classe. Certains de ces dispositifs permettent de constituer la classe en un système relativement stable. Par l'installation de rites d'interactions et de passage, ils permettent des médiations symboliques entre les

acteurs et confèrent une identité propre au système-classe. En structurant le rapport à l'espace, au temps et à l'autre, ils véhiculent des savoirs variés qui ont avant tout une valeur propédeutique. D'autres dispositifs, de l'ordre du projet, permettent d'activer les potentialités du système en lui insufflant une énergie créatrice, en imprimant un sens fort à son activité et en proposant des savoirs qui agiront comme déclencheurs de l'individuation de la classe.

La cohérence globale de l'ensemble des dispositifs d'une classe est seule à même de répondre à la complexité des influences spécifiques des différents facteurs exposés. Quand cette cohérence est atteinte, les dispositifs rituels et les projets permettent une construction de savoirs et d'identités différenciés, proportionnelle aux compétences communicationnelles des élèves et de la classe. Pour améliorer ces compétences, un apprentissage académique et des mises en abîmes des différentes situations de communication amènent des résultats intéressants. Pour autant, l'absence de quantification des acquis de chaque élève constitue une limite importante à la portée de cette étude, et la scientificité du concept de dispositif dans ce cadre pose de nombreuses questions. Notre travail ne prétend donc pas dépasser le statut de recherche propédeutique ouvrant dans le futur sur de nouvelles explorations et sur une thèse de Doctorat.