

D'une pratique impossible à une pratique enrichie, l'hétérogénéité au collège

Le collège expérimental Anne-Frank a une place, par son organisation alternative, dans le débat sur le collège unique (collège pour tous) qui se développe aujourd'hui (1). C'est un début d'analyse de pratiques novatrices que soumettent à notre réflexion quatre professeurs de ce collège du Mans.



Hétérogénéité de parcours des élèves et des profs

Au quotidien, chaque élève a un emploi du temps différent de son voisin.

En tutorat, les groupes sont constitués dans la plus grande diversité de sexe et d'âge. Dans tous les autres regroupements, c'est le choix (négocié avec le tuteur) des élèves sur les propositions des profs qui constitue les groupes.

Chaque élève change de groupe plusieurs fois dans sa journée, pour chaque séquence, cours au choix ou projet. En tutorat seulement, il retrouve une stabilité groupale toute l'année, mais fondamentalement hétérogène.

Pour les profs aussi, les groupes se remodelent toutes les trois ou cinq semaines selon qu'il s'agisse de cours au choix ou de séquences. Pour les projets collectifs, les regroupements sont plus longs,

parfois sur plusieurs années. Les enjeux sont moins directement disciplinaires, plus ouverts sur le quartier, la société. En « déscolarisant » l'école dans les temps projet, on diversifie encore la réalité du collège, laissant des espaces de respiration et d'implication scolaire à des élèves pour qui l'école ne fait pas sens naturellement (1).

Chaque trimestre, les conseils de classe sont des moments importants du parcours. Ils se font au cas par cas. Pas de représentation, **la famille est présente avec l'élève et l'équipe**. Nous sommes en mesure d'aborder les réalités sans délégation ou procuration...

De façon générale, nous partons du principe que les questions de démocratie, de prise de décision collective, sont des espaces essentiels que nous devons faire vivre. De nombreuses mises en place ont eu lieu. Nous passons par des phases d'échec, où rien ne s'organise, et des phases volontaristes, où nous forçons l'installation

d'outils, mais nous n'avons pas trouvé d'instance qui provoque une implication durable de l'ensemble des élèves.

Les profs ne peuvent pas cristalliser des avis sur telle ou telle 5^e. Les élèves construisent moins vite, et souvent pas, une image déterminée et figée des autres. Quand il y a conflit d'élève à élève, ou d'élève à prof, des régulations ont lieu par les changements naturels de groupes (toutes les 5 ou 3 semaines). En même temps, chacun sait qu'il retrouvera un jour cet autre, avec qui ça se passe mal, par les hasards des distributions de groupes, et que la démission sur l'« apprendre ensemble » n'est pas possible. Enfin, la diversité des situations permet de multiplier les entrées scolaires. Pour certains c'est dans la séquence « trigonométrie » que les savoirs sur les angles seront les plus aisés à apprendre, pour d'autres c'est dans le projet « billard » que les notions d'angle feront sens, (différemment mais utilement). Pour tous il s'agit bien



d'une dialectique conceptuelle potentiellement riche.



Hétérogénéité de savoirs des élèves et des profs

Un prof en séquence va donc travailler une problématique scolaire, issue des programmes, correspondant normalement à un niveau de classe, mais avec des élèves de tous âges et tous niveaux.

Nous sommes donc amenés à chercher comment chacun se voit au travers de ce savoir, ce que chacun sait déjà... A poser d'abord la complexité, à en parler, à permettre de dire ses facilités et ses difficultés, pour jouer sur le partage de savoir, l'entraide. Impossible de considérer que le groupe a des savoirs pré requis communs, et d'être dans une parole unique, sous peine d'exclure et de susciter la violence, la démotivation ou l'ennui.

En cours au choix, les savoirs peuvent être dispensés par d'autres intervenants que les profs. Ce peuvent être des élèves, des parents, n'importe qui souhaitant partager un savoir avec un groupe.

On a alors à faire à des savoirs très divers, non scolaires ou scolaires, et portés par des « non habitués de l'enseignement », des inexpérimentés du savoir pédagogique.



Conséquence

Il est beaucoup plus simple de susciter l'entraide, l'échange, entre des gens différents, qu'entre des gens qu'on regroupe sur une identité commune. Un grand de 15 ans peut apprendre à un jeune de 11 ans à diviser sans que cette aide soit dévalorisante.

Entre deux individus de la même classe d'âge, les choses sont plombées par des considérations d'orgueil, des stratégies qui poussent les « mauvais » à assumer leur échec, les « bons » à minimiser leur réussite, et les « moyens » à considérer qu'ils sont dans la zone tranquille. C'est un processus de démobilisation pour tous.

L'organisation résolument hétérogène, avec l'habitude et des pratiques réfléchies, génère l'idée que tout le monde peut travailler avec tout le monde. Que chacun peut être tour à tour formateur et formé. Nous mesurons ces évolutions

à l'accueil des nouveaux. Ces élèves qui sont souvent dans la violence, qui ont des comportements de révolte, s'apaisent avec le temps. Au bout de quelques mois ce sont eux qui aident d'autres nouveaux à trouver leurs marques et à abandonner certaines représentations héritées de l'école classique.



Hétérogénéité de pratiques des profs et des élèves

Le travail entre profs n'agit en aucun cas comme un homogénéisateur des pratiques, et n'est nullement revendiqué comme tel. Chacun gère cette situation hétérogène avec son expérience, ce qu'il possède comme ressources propres, comme seuils. **Une pratique pédagogique ne se modifie pas radicalement.** Elle se modifie à la marge, en essayant du nouveau à partir de constats d'impasses, en trouvant ce nouveau dans de l'échange de pratiques, dans des démarches pédagogiques vécues ou menées ensemble. Les cours à deux sont probablement les meilleures manières d'échanger.

Pourtant nous restons démunis sur des questions de solidarité professionnelle, avec des difficultés voire des souffrances de profs face à des cours perturbés. La capacité de réaction des élèves nous impose une mise en recherche pédagogique permanente pour rester en prise avec les savoirs et les élèves. Beaucoup d'entre eux sont des écorchés et sans y prendre garde nous réveillons parfois de vieilles douleurs ou susceptibilités...

Les typologies de pratiques entre tous les profs de ce collège sont variées :

– **pédagogies « contractuelles »** qui fixent au départ les compétences à atteindre et qui les valident à la fin, qui organisent l'entraide, qui laissent libre cours au parcours solitaire, dissociant souvent le comportement et les savoirs (il faut d'abord pacifier le groupe avant d'apprendre) ;

– **pédagogies constructivistes** qui partant des mêmes objectifs, travaillent à mettre les savoirs en questions dans le groupe par des conflits cognitifs entre individus et collectifs, ne dissociant pas la gestion du comportement de celle des savoirs (en déportant les conflits de personnes vers les conflits de savoirs) et qui envisagent l'évaluation comme un effort de conscience de ce que l'élève a fait à partir des traces qu'il laisse.

Ces typologies sont deux pôles qui coexistent, dont personne n'est l'incarnation, entre lesquels nous évoluons en proximité.

Quant aux pratiques des élèves, elles sont tout à fait hétérogènes et se modifient avec le temps pour un même élève. Combien se sont visiblement métamorphosés, passant d'attitudes totalement introverties, ou extraverties, à des habitudes contrôlées d'argumentation, de prises de parole, d'écoute. Là encore c'est le différentiel avec les nouveaux qui nous saute aux yeux, mais aussi, le souvenir du même adolescent à son arrivée. Nous voyons beaucoup d'élèves changer la représentation d'eux même dans certains savoirs. Se surprendre à comprendre, amorcer **une pompe**

Notre intention n'est pas de proposer un modèle pour l'ensemble du système éducatif, mais de porter à la connaissance de tous des témoignages, des constats, des hypothèses, qui forment un début d'analyse en cette troisième année d'existence (analyse modeste car il faudrait, pour aller plus loin, passer du temps dont nous ne disposons pas à faire ce travail, avec le concours d'une équipe de chercheurs ...).

Nous ne sommes pas en marge de l'Education nationale, simplement nous portons notre attention sur les similitudes et les différences entre le collège classique et ce collège expérimental afin de questionner les pratiques :

-Nous sommes un collège comme les autres en ce qui concerne les personnels, les élèves, les objectifs républicains, les programmes.

Nous ne regroupons les élèves ni par âge, ni par niveau, à l'inverse de ce qu'a toujours fait le collège habituel. Ainsi, à l'heure où le collège unique est fortement remis en cause sur l'autel d'une hétérogénéité d'élèves vécue comme ingérable par une partie de la profession, nous témoignons d'une expérience intégrative. Nous savons bien que d'autres enjeux (politiques, idéologiques, sociaux...) sont à l'œuvre sur cette question du « collège pour tous », et que les pistes pédagogiques ne sauraient à elles seules faire changer d'avis les décideurs dans leur volonté de mettre en place des filières.

Nous nous adressons à la profession et aux parents, pour dire que le collège unique n'a jamais existé dans les faits mais qu'il est bel et bien possible. Cela consiste à repérer et à éviter les compétitions induites, les élitismes, les exclusions, autant de violences invisibles, que génère par son mode d'organisation le collège traditionnel.

L'hétérogénéité, c'est compliqué. C'est la réalité. Hétérogénéité ou homogénéité de qui ? De quoi ? Commencer à comprendre la réalité, c'est avoir prise dessus. C'est finalement beaucoup plus passionnant que de passer sa vie à déplorer l'inexistence d'un élève idéal qui écouterait et comprendrait. Ils n'écoutent pas, elle n'écoute pas, elles ne comprennent pas, il ne comprend pas, c'est normal. A nous de jouer, de trouver les situations d'implication, de nous casser le nez, de réessayer autrement avec eux, de questionner sans cesse nos pratiques. D'apprendre.

de curiosité et de plaisir à réussir, à découvrir.

Nous voyons aussi des élèves dans des stratégies de contournement permanent, qui utilisent les ficelles de l'institution pour éviter les efforts scolaires. Ils sont parfois là depuis le début, et s'ils évoluent toujours sur certains aspects, ils résistent, parfois dramatiquement.

Nous voyons enfin des élèves rebelles, qui perturbent les cours, qui jugent sévèrement ce collège, qui l'analysent comme liberticide, qui disjonctent régulièrement, qui questionnent nos pratiques.

En fait, **ces typologies peuvent coexister dans le même individu.** Ces processus sont à l'œuvre partout, dans ce collège comme

ailleurs. Mais dans l'organisation avec un tutorat central, toute cette diversité nous saute aux yeux. Ça n'est pas plus simple, mais ça donne plus de clefs pour travailler.

Conséquences

Les élèves peuvent prendre en compte les pratiques qu'ils reconnaissent des profs, et aller vers celles les impliquant le mieux. L'organisation permet d'entrer dans une distinction de chacun plus forte que dans le collège classique. Ce n'est pas tant sur les questions personnelles que sur les questions de savoir que le phénomène est visible et que ça rend les relations élèves/tuteurs épisodiquement tendues.



L'évaluation dans un contexte hétérogène

Le cours frontal est difficilement envisageable dans un contexte de grande hétérogénéité. De même, le cours « transmission », et le contrôle qui trie les compris et les incompris ne sont pas possibles. Pour autant, les questions de typologies pédagogiques renvoient à deux logiques évaluatives distinctes.

Il y a le choix de finir sur une évaluation la même pour tous, qui quantifie à partir d'un référentiel. A l'origine de cette idée il y a le souci de clarté dans l'énonciation d'un niveau de l'élève, le souci de satisfaire l'angoisse parentale sur une demande récurrente de prédiction d'avenir scolaire pour leur enfant, l'envie de jouer sur la compétition pour faire avancer un élève, l'envie de faire « simple ». Dans cette logique, évaluer, c'est remettre de

l'homogène dans tout ce parcours diversifié pour y voir plus clair.

Et puis il y a le choix d'évaluer en comparant pour comprendre, pas pour mesurer son niveau. C'est comparer sa procédure à celle de l'autre, s'opposer, s'expliquer (s'expliquer à soi/avec soi). C'est comparer ce que l'on réussissait à ce que l'on réussit. C'est dire son savoir, et son non savoir. C'est compter sur chacun et sur tous pour prendre en charge sa propre évaluation, pour conscientiser le parcours fait et celui à faire. Evaluer, dans cette logique, c'est entrer encore plus dans l'hétérogène pour que l'élève y voie plus clair sur son travail.

Ces choix sont l'occasion de divergences fortes dans l'équipe, mais aussi de conciliations en les considérant comme complémentaires.



En conclusion

Ne serait-ce pas parce que l'école est construite sur le mythe de l'homogénéité qu'elle est en crise. D'un système construit sur la sélection des élites dès le primaire (avant 1968), qui regroupait au collège puis au lycée ceux qui réussissaient et qui mettait hors l'école ceux qui subissaient l'échec, nous sommes passés fort heureusement à une situation où presque tout le monde accède au collège général. Mais cela s'est fait sans que les enseignants prennent conscience que l'homogénéité héritée du système antérieur allait sans cesse diminuant avec la baisse de la sélection. Et surtout, tout cela s'est fait sans modification de la structure même du collège qui par son

découpage horaire, disciplinaire, est adapté à la transmission de savoirs d'un maître à une classe mais pas à induire la construction collective, individuelle, ou contractuelle de savoirs par coopération, conflit de savoir...

Le collège dit unique n'a pas existé parce que les pratiques nécessairement différentes qu'il supposait n'ont pas été mises en place. C'est précisément en faisant le pari de renforcer l'hétérogénéité au maximum que cette dernière devient une richesse à Anne Frank, à l'image de ce qui se pratique dans les classes uniques ou les classes de cycle du primaire. Nous prenons résolument à contre pied, et de manière pragmatique, la thèse fataliste disant qu'il serait impossible de mettre ensemble en situation d'apprentissage des élèves différents.

MiKaël Schleret (enseignant)
Baptiste Guillard (enseignant)
Eric Demougin (enseignant)
Jérémy André (psychologue)

(1) Dossier : « Des équipes coopératives pour une école populaire », *Nouvel éducateur* n° 149.

