

UNE MISSION IMPOSSIBLE : PRÉPARER UN EXERCICE

Patrice HEEMS
Classe d'adaptation
Fresnes-sur-Escaut

en collaboration avec

Sylvie DUPUIS-CAFFAREL
Institutrice

Ça commence par un magnifique ratage, un échec complet, un exemple d'erreur pédagogique. On est jeune instituteur, remplaçant, inexpérimenté et plein d'enthousiasme. On se souvient encore, non sans une certaine nostalgie, d'un temps où, plus jeune encore, on se passionnait pour le Surréalisme. On se revoit organisant une manifestation Dada en pleine classe de première. On se prenait alors pour Tzara, on lisait Breton et Desnos, on s'essayait à l'écriture automatique... Il faut bien que jeunesse se passe. De tout cela il restait, quelques années plus tard, un goût pour la création poétique qu'on avait bien envie de faire partager à ses élèves.

Et me voilà donc, avec mes illusions sous le bras et des idées plein mon cartable, face à une classe de CE1 dans un quartier très défavorisé de la banlieue valenciennoise. Des durs... Des mômes de huit ans qui ont déjà compris que la vie ne leur ferait pas de cadeaux. Et moi qui commençais alors à comprendre que les belles théories acquises à l'Ecole Normale ne cadraient pas vraiment avec la réalité du terrain, qu'il y a des classes où le programme et les instructions officielles ne peuvent être qu'une vue de l'esprit, qu'il y a des classes où règne une atmosphère d'urgence. Urgence de redonner le goût d'apprendre, urgence de redevenir celui qui aide et non pas celui qui

sanctionne, urgence de montrer que le savoir n'est pas un privilège, urgence enfin de montrer que le monde de l'école n'est pas un monde hostile.

Seulement voilà : il est plus facile de ressentir cette urgence que de la résoudre. Une chose cependant me semblait évidente : on apprend mieux aux autres ce que l'on aime vraiment. Je sais bien que cette remarque en fera bondir plus d'un. J'entends déjà le chœur des défenseurs de la polyvalence de l'instituteur : « Nous n'avons pas à choisir ce qu'il nous plaît d'enseigner, nous avons un devoir et ce devoir est de boucler le programme officiel sans se laisser aller à des états d'âme hors de propos ». Bien sûr, et loin de moi l'idée qu'il ne faut plus tenir compte, en matière de pédagogie, des instructions ministérielles (quoique...). Néanmoins je maintiens que lorsque l'on est face à des enfants difficiles, face à des élèves en rupture d'école, il est nécessaire de s'armer si l'on veut véritablement continuer à se comporter en enseignant, et que dans ce cas, la passion et l'expérience sont les meilleures armes qui soient. A l'époque je n'avais aucune expérience, il ne me restait que la passion.

Je venais donc en classe (et je continue de le faire aujourd'hui) avec dans mon cartable les choses que j'aime vraiment. Et parfois cela en valait la peine : voir un enfant de huit ans, vêtu d'un survêtement, d'une casquette de base-ball et d'un T shirt à l'effigie de Johnny ou de M. Jackson, venir à l'école un matin avec une cassette sur laquelle il demande qu'on lui enregistre le morceau de Blues ou le passage de Bach qu'on a écouté la veille, je considère cela comme une victoire. Non pas parce que je considère que mes goûts valent mieux que les siens mais simplement parce que je vois là la marque qu'il a découvert quelque chose de nouveau.

Donc, pourquoi ne pas aborder la création poétique sur le mode surréaliste ? Une première expérience « à la manière de » Prévert avait donné de bons résultats, c'est donc le cœur joyeux et la conscience sereine que j'expliquais ce jour-là à mes élèves les règles du jeu du « Cadavre exquis ».

Est-il nécessaire de préciser ici les règles élémentaires de ce jeu ? Je ne le pense pas. Toutefois, la prudence étant la mère de la sûreté, je rappellerai qu'il s'agit d'un jeu d'écriture collective où chacun, ignorant ce qu'a écrit son prédécesseur, note un mot sur une feuille afin de constituer une phrase. La première phrase écrite par les surréalistes selon ce mode a été : « Le cadavre exquis boira le vin nouveau » et a donné son nom au jeu.

Un fiasco ! Une catastrophe ! Et bien sûr plus l'on avançait dans le travail, plus je mesurais la situation d'échec dans laquelle j'avais placé mes élèves. Et pourtant ils y avaient mis de l'enthousiasme : c'était tout de même plus amusant qu'un exercice de Bled. Déjà ma consigne de départ ne pouvait conduire qu'à la banqueroute : « Vous vous mettez par groupe de deux, et vous écrivez un mot chacun votre tour pour faire une phrase. » Je n'y étais pas du tout ! Je ne m'étais même pas rendu compte, suivant ma bonne logique adulte que mettre des mots à la suite les uns des autres ne forme pas pour autant une phrase mais tout simplement une liste de mots : « Le cartable la chaise une gomme la fenêtre maman ». Voilà ce que j'obtenais dans le meilleur des cas. Et voilà ce que j'aurais dû prévoir. Ah ! si l'inspecteur était passé ce jour là, il aurait été édifié. J'imagine sans peine le rapport, avec variation sur le thème : « des

bonnes idées qu'un manque évident de préparation ne permet pas de mettre en oeuvre. Il faut faire un effort dans ce sens. »

Parce que, bien sûr, tout est là : une situation de travail qui échoue, c'est une situation mal préparée, une situation où l'on n'a pas prévu ce qui allait conduire à l'échec. Je ne sais pas si chacun mesure bien le paradoxe. Lorsqu'un instituteur s'installe le soir à sa table, on lui demande de prévoir pour ses élèves un travail, un exercice qui soit porteur de sens, qui mette les enfants en situation efficace d'apprentissage mais, en plus, on lui demande de prévoir si cela va fonctionner ou non. L'instituteur est un peu dans la situation d'un inventeur qui ne doit inventer que des objets qui fonctionnent parfaitement et du premier coup. J'ai entendu un I.E.N. dire un jour que les enseignants d'aujourd'hui se devaient d'être des « ingénieurs de la pédagogie » ! Pourquoi pas ? Je préfère cette vision là à celle de l'instit « presse-bouton » qui passe des cassettes vidéo d'allemand à ses élèves de CE1 alors qu'il ne comprend pas la langue (Si, si, ça existe !). L'instituteur d'aujourd'hui doit donc être un inventeur, un innovateur et pourtant on continue à le sanctionner sur une seule chose : avait-il tout prévu dans la situation de travail qu'il a proposée à ses élèves ? Comment inventer sans avoir le droit à l'erreur ?

Je ne sais pas si mon point de vue est clair. Essayons de l'expliquer un peu. L'idée de transformer les enseignants en général et les instituteurs en particulier en « exécutants/presse-bouton » me révolte. Il me semble plus qu'indispensable qu'ils soient considérés par l'institution comme des gestionnaires responsables de leur pédagogie. Qu'un enseignant soit jugé et évalué sur sa capacité à anticiper les besoins et les réactions de ses élèves me semble une excellente chose. Ce qui m'inquiète plus c'est la dérive pratiquement obligatoire qui en découle. Au lieu de demander à l'instituteur d'être sur le qui-vive, d'évaluer sa « vigilance » et sa faculté d'écoute, on finit par lui demander de prévoir à l'avance tous les possibles de la classe. En gros, on lui demande de connaître à l'avance tous les problèmes qui vont se poser et d'avoir dans son cartable toutes les réponses à toutes les questions potentielles. Un peu comme si la principale erreur pédagogique pour un enseignant était de se laisser surprendre par ses élèves. Il ne doit plus être prêt à tout, il doit avoir réponse à tout !

Deux réflexions s'imposent, je crois : tout d'abord, et c'est une évidence, tout prévoir est impossible. Et si justement l'instituteur qui propose une situation qui échoue avait pu prévoir l'échec, il y a de grandes chances qu'il ne l'aurait pas proposée. Deuxièmement, il y a tous les jours des classes qui échouent au cours d'un exercice pourtant particulièrement rodé. Il ne faut pas oublier que l'enseignant travaille avec des élèves, c'est-à-dire des êtres humains (mais si !), et que s'il y a bien quelque chose d'imprévisible, c'est l'être humain.

Seulement voilà, on fait vivre les instits dans la crainte de cet échec : une séquence qui ne « tourne » pas parfaitement, c'est une séquence mal préparée. C'est donc un mauvais rapport probable et sans doute une mauvaise note pédagogique. Il est donc préférable, en tous cas les jours d'inspection, de proposer aux élèves un travail sans risque dont on est sûr qu'ils parviendront à l'exécuter sans problème. Il n'est pas étonnant dès lors que la majorité des maîtres se contentent de faire ronronner des exercices éculés, préparés d'avance, approuvés par la hiérarchie afin de limiter

les risques. Pas étonnant que le principal outil de travail de l'enseignant en primaire d'aujourd'hui ne soit plus le crayon mais le photocopieur ! Comme elle est rassurante cette page bien propre tirée d'un livre d'exercices joliment mis en page et qui porte sur sa couverture le nom d'un pédagogue reconnu. Plus d'échec alors ! Plus d'angoisse pédagogique. Plus de souci et surtout plus de condamnation péremptoire : l'exercice que l'on a proposé n'est plus mal préparé. Il ne porte plus en lui d'échec potentiel; d'abord il n'est pas de moi ! S'il échoue ce n'est pas moi, ce n'est pas de ma faute ! S'il échoue, c'est un autre qui est responsable : l'élève (bien sûr l'élève), ou l'auteur de l'exercice, ou la météo (« Dès que le temps est à la neige, plus moyen de les faire travailler ! »). En tous cas ce n'est pas moi, pauvre instit : j'ai « pompé » sur un autre, donc j'ai fait mon travail !

Avec le recul des années, on pourrait dès lors me démontrer que je l'avais bien cherché mon échec avec ma préparation échevelée de création poétique. Je n'avais qu'à faire calmement mon travail, suivre paisiblement l'exemple de mes aînés, écouter les judicieux conseils des tenants du savoir institutionnel. Je n'aurais pas alors marché au « casse-pipe », gonflé de ma juvénile prétention.

Nous nous trouvons alors face à un autre paradoxe : tout au long de ma formation d'instituteur, au sein ce qui s'appelait encore l'Ecole Normale, on m'a répété les extraordinaires vertus de l'innovation. La sacro-sainte innovation qui tient les maîtres en éveil, qui les maintient hors de l'ornière de la routine, les préserve de la fossilisation pédagogique. A entendre certains formateurs, il était alors plus important d'être innovant que d'être efficace. Hors de l'innovation point de salut ! Brûlons les anciens manuels, les théoriciens vétustes et inventons, cherchons, torturons-nous l'esprit. Il faut être neuf pour être bon pédagogue ! L'élève ? Quoi l'élève ? Peu nous importe l'élève ! Une seule chose doit nous préoccuper : ne pas apprendre à nos élèves ce que nous avons appris et surtout de la manière dont nous l'avons appris.

Je ne sais pas comment cela se passe dix ans plus tard, mais je sais qu'il n'était pas facile alors le métier de débutant, partagé entre l'obligation d'inventer et de réussir, de reproduire et de faire du nouveau. A droite l'échec possible sur fond d'agitation pédagogique trop souvent vaine, à gauche la sécurité de la routine à l'exemple de prédécesseurs qui, il faut bien l'admettre, paraissaient parfois fort poussiéreux.

Il n'y a pas de réponse, si ce n'est qu'avec le recul je me sens le droit d'affirmer que le débat était faux. Il n'est pas important d'être inventif ni de jouer la sécurité. L'important, bien sûr, c'est d'être efficace. En bon français, cela s'appelle enfoncer une porte ouverte, et pourtant...

Et pourtant si l'on replace dans ce cadre ce faux débat de la préparation « efficace » tout devient soudain plus clair et plus tangible. Une bonne préparation de classe, un bon exercice, cela n'existe pas !

La preuve, elle est ma foi toute simple. Elle tient dans la suite de l'histoire : « Ça commence par un magnifique ratage, un échec complet... » Et ça se termine par une réussite. Entre les deux, rien. Dix ans, un peu d'expérience à propos des élèves, et la même activité proposée.

Posons un peu le cadre. J'ai la chance (on a toujours de la chance lorsque quelque chose fonctionne) de pouvoir travailler deux demi-journées par semaine dans des conditions pédagogiques idéales. L'école où j'enseigne étant située dans une zone où la réussite scolaire est, en général, limitée. Un poste supplémentaire a été créé pour être partagé équitablement sur les trois écoles primaires de la ville afin de mener des activités de soutien.

Nos élèves sont difficiles, souvent déroutants. En tous cas ils posent problème. Parfois le moral du maître désemparé s'en ressent. Il nous est venu, à ma collègue de soutien et à moi-même, l'envie de nous épauler un peu. Nous nous sommes donc essayé au travail d'équipe. Et, tant qu'à faire nous avons poussé cette logique jusqu'au bout : plutôt que de nous partager une vingtaine d'élèves en deux groupes de dix chacun, nous avons joué la carte de l'enseignement à deux.

En général, cela se passe de la manière suivante :

- La préparation (la recherche de proposition de mise au travail pour les élèves) est faite à deux.
- L'activité (la mise au travail) est menée par l'un de nous deux pendant que l'autre, au fond de la classe observe, note, réfléchit... ou s'amuse franchement de voir son collègue se débattre dans les difficultés et les questionnements parfois surprenants des élèves.
- Une fois les élèves au travail, nous nous partageons leurs demandes d'aides.
- Lorsque la séquence est terminée, « l'observateur » et « l'acteur » se concertent à propos des suites de l'activité, de ses débouchés potentiels sur d'autres propositions de travail, et des améliorations à apporter.

Autant le dire tout de suite, cette forme de travail « en doublette » est très déstabilisante. Elle suppose une bonne dose de confiance, une réelle entente et l'acceptation d'une critique parfois douloureuse. En bref, et que ceci soit clair, c'est bien plus une option de formation pour les deux enseignants qu'une « solution » pédagogique.

Ce qu'il faut en retenir, c'est que pour la première fois, en cas d'échec, nous avons eu la possibilité de discuter avec un observateur, sinon neutre, tout au moins bienveillant qui ne peut en aucun cas se poser en « donneur de leçon » puisque à la séquence suivante c'est lui qui risque de se retrouver en difficulté. Indulgence donc et, partant, discussion constructive.

On parle. On parle des élèves, de l'activité, des élèves, de notre attitude, des élèves, des élèves et encore des élèves.

On parle de l'école, des attentes des collègues, des attentes de l'institution... On s'angoisse, on se rajoute l'un à l'autre un peu plus d'insécurité. Parce qu'on se rend très vite compte qu'avec des enfants en difficulté, la certitude pédagogique est une attitude criminelle.

Un jour parmi d'autres, où on vient à grand peine de conclure une activité de production de texte plus ou moins bricolée et dont nous sommes, l'un dans l'autre,

tous les deux assez satisfaits, voilà que revient de nouveau sur le tapis la différence entre notre niveau d'exigence et celui de la classe ordinaire.

C'est un de nos sujets de « conversation pédagogique » favori. Sans doute parce que nous avons l'intuition d'un risque : celui de nous enfermer dans une dangereuse forme d'autosatisfaction. Et c'est vrai qu'elle est courante et j'allais dire naturelle chez le maître chargé du soutien, cette tendance à focaliser son regard sur la petite réussite de l'élève qui vient de se produire sous ses yeux et qui finirait, si l'on n'y prenait pas garde par faire oublier que cet enfant est en échec par rapport à l'institution scolaire. Aussi, tout au long de cette année de travail en commun, dès que l'un de nous deux a laissé éclater sa satisfaction sur le travail accompli, l'autre s'est empressé de lui rappeler qu'il n'était pas encore temps de s'endormir sur les lauriers.

Ce jour-là l'un de nous deux a donc évoqué le problème de la grammaire.

La grammaire... Voilà un exemple de la différence d'exigence entre le maître de soutien et le maître ordinaire : tandis que le premier se réjouit de voir un élève parvenir enfin, après d'énormes efforts, à rédiger une petite phrase bourrée de fautes d'orthographe et d'erreurs de syntaxe mais, malgré tout à peu près compréhensible, l'autre se souvient qu'il a un programme à boucler et, donc, un apprentissage de la grammaire à assurer. D'où un « légitime » mécontentement face à cet élève incapable d'apprendre ses leçons et d'exécuter un exercice pourtant « bête comme chou ».

La discussion allait bon train. C'est vrai qu'il nous venait parfois une sorte de sentiment de découragement : nous savions que le travail qui venait d'être fait, au cours duquel les enfants avaient été placés en situation de réussite allait être remis en cause dans l'heure suivante lorsque ceux-ci se retrouveraient de nouveau à se débattre avec ces fameux exercices issus du programme et dont nous savions qu'ils n'avaient aucun sens pour eux. Le premier travail à faire avec les enfants en difficulté scolaire est, en effet, de leur redonner une image de soi positive, de les placer en situation de réussite pour qu'ils reprennent confiance en eux et dans leurs capacités à apprendre. Quitte, si nécessaire, à tricher un petit peu en plaçant la barre un peu en dessous des attentes ordinaires de l'institution. On fait le pari qu'une fois que les enfants ont repris goût à l'apprentissage, on peut réintroduire la difficulté petit à petit.

Nous nous interrogeons donc sur l'utilité de faire une leçon sur le futur simple à des enfants pour qui, nous venions de le constater, les notions même de verbe ou d'adjectif étaient aussi nébuleuses que peut l'être la physique nucléaire pour le commun des mortels. A force de parler de cette notion floue de la « nature du mot » chez beaucoup d'élèves, il me revint soudain en mémoire ces listes que l'on m'avait proposées quelques dix ans plus tôt au cours de cet « exercice » où j'attendais la création de phrases. Il me vint alors une idée que j'expliquais à ma collègue plutôt surprise au début : pourquoi ne pas proposer à nos élèves d'aujourd'hui ce travail qui avait échoué avec mes élèves d'hier. Il me semblait, avec le recul des années, que si ce travail n'avait pu aboutir autrefois, c'est parce que les élèves n'avaient pas l'intuition que tous les mots n'ont pas la même nature et la même fonction. En clair je proposais de mettre les élèves face à une situation d'écriture qu'il n'est pas possible de résoudre sans posséder, au moins intuitivement, l'idée de ce qu'est la nature d'un mot. Je proposais en fait de mettre volontairement les élèves en situation d'échec.

L'idée était que puisque nous savions à l'avance ce qui risquait de mettre les élèves en difficulté, nous serions mieux armés pour les aider à se fabriquer les outils nécessaires pour résoudre le problème. C'était là en fait toute la « préparation » : espérer qu'en sachant à l'avance que les élèves allaient échouer nous serions plus calmes et moins désarmés pour affronter cet échec. Quant à savoir sous quelle forme exacte les difficultés allaient se manifester, c'était une toute autre histoire. Nous savions que des problèmes allaient se poser, nous avions dégagé quelques pistes, pour le reste : « on verrait bien sur le moment ». En gros, nous allions essayer d'aborder une notion de grammaire non plus sur le mode classique leçon théorique/exercice d'application mais sur celui, emprunté à l'enseignement des mathématiques, de la situation-problème.

Au début ce fut un joyeux chantier. Nous avons commencé par montrer aux enfants comment s'y prendre en jouant le jeu devant eux, ma collègue et moi. S'il y a des moments dans la vie d'un enseignant qui peuvent être qualifiés de ludiques, ce début de séquence en fut un sans aucun doute. Cet air de stupéfaction qu'ils affichaient lorsque nous leur propositions d'écrire des phrases du type : « Le chien pointu regarde le chocolat colérique » restera gravé longtemps dans ma mémoire. C'est toujours un moment extraordinaire que celui où l'on voit que les élèves sont pris d'un doute quant à vos facultés mentales.

Une fois le premier moment de surprise passé, il leur a bien fallu se mettre au travail. Evidemment sans résultat. La première difficulté a été de leur faire prendre conscience du problème. Pourquoi la « phrase » : « le chien la gomme la table le crayon la règle » est-elle moins valide que « le singe maladroit écrase le gâteau stupide » ? A priori aucune des deux propositions n'a plus de sens que l'autre.

Comment faire comprendre que, dans la seconde proposition, nous sommes en présence d'une histoire ce qui n'est pas le cas de la première ? Et puis, petit à petit, l'idée a émergé qu'il fallait qu'il se passe quelque chose pour que la « phrase soit retenue ».

Oui, mais comment se faisait-il que les propositions des instituteurs correspondent toujours à ce critère (il y a quelqu'un qui fait quelque chose, il se passe quelque chose), alors que celles des enfants jamais ?

C'est alors que nous avons pu expliquer que nous ne choisissons pas les mots au hasard. Que nous faisons bien attention, en fonction de la place du mot, à le choisir dans une famille spécifique. Ainsi, il était toujours possible de mettre « un » ou « une » devant le premier mot de la phrase, « il est » devant le second, « je peux » devant le troisième, etc.

Il fut donc décidé de créer trois familles : la famille bleue avec « un » ou « une », la famille verte avec « il est » et la famille rouge avec « je peux ». Les élèves ont alors constitué collectivement des listes de mots de chaque famille. Chaque mot a été copié sur une étiquette puis nous avons pu recommencer le jeu, la consigne ayant évolué comme suit : « vous prenez cinq mots en respectant l'ordre suivant : un bleu, un vert, un rouge, un bleu, un vert. » Certes le résultat obtenu était encore une liste de mots (lune/rapide/cracher/chemise/fou), mais « l'accordage » de la phrase n'a présenté aucune difficulté, en tous cas à l'oral, même dans le cas des adjectifs qui ne se

prononcent pas de la même façon au masculin et au féminin. C'est ainsi que les élèves ont pu commencer à écrire tout seuls. En faisant même au passage des découvertes que nous n'avions pas prévues : un élève nous a vite fait remarquer que « dans les rouges » il y avait des « mots qui ne vont pas ». Ces verbes qui le gênaient étaient en fait les verbes intransitifs. Le problème fut vite résolu en constatant qu'il suffisait de « rajouter un mot entre le trois et le quatre ». C'est ainsi que, par exemple, « le cheval rigolo court le papier sale » devenait « le cheval rigolo court après le papier sale ». Nous n'avions pas prévu le problème de la transitivité au moment de la « préparation de classe », il s'est posé, il a été résolu pratiquement sans autre intervention de notre part qu'un : « Bien ! Qu'est-ce qu'on peut faire ? »

En quoi a consisté notre travail dans tout cela ? En fait, il s'est limité à proposer une situation et à observer comment « ils » allaient s'en sortir. Evidemment, cette situation a été proposée parce qu'elle nous semblait correspondre à un besoin des élèves. Mais il nous est fréquemment arrivé de n'avoir aucun prétexte de situation : nous proposons une activité, nous observons le comportement des enfants au cours de l'accomplissement de la tâche en limitant toujours le plus possible, nos interventions aux moments de blocage. Dans tous les cas nous nous sommes fait une règle de ne pas prévoir le résultat. Mettre les élèves au travail, rester vigilant, attendre. Voilà ce qui aurait pu apparaître à la rubrique « objectifs » de notre préparation.

Qu'il soit bien clair que cette pratique pédagogique est particulièrement déroutante. J'en profite d'ailleurs pour dire à ma collègue que j'admire avec quel sang froid elle a réagi au cours de ces aventures de classe où je l'ai parfois entraînée. Le fait de prendre le parti de ne pas prévoir et donc de ne pas attendre de résultats précis à une activité peut parfois conduire à l'impasse. L'épisode de « Roa le lion », un exercice où les élèves devaient produire un petit texte en respectant quelques contraintes de lieu, de chronologie, etc., et qui, malgré nos efforts, n'a jamais débouché sur une réalisation concrète de leur part, restera pour nous deux comme l'exemple même de la situation sans issue. Il nous a fallu quelquefois (rarement) interrompre une activité sans être parvenus à une production tangible de la part des élèves. Je maintiens cependant que dans ces moments d'échec, (qui ne sont d'ailleurs que des échecs pour l'adulte), les enfants ont toujours été placés en situation d'apprentissage. Et je maintiens que, pour les enfants en difficulté en tous cas, ce parti-pris d'enseignement non prévu est plus efficace qu'un enseignement trop préparé où l'on oublie parfois d'écouter les élèves. Car comme nous le remarquons un jour au cours d'une de nos « discussions pédagogiques », on se demande parfois en effet si l'effet pervers de la préparation n'est pas que l'objectif d'un exercice trop bien préparé devient de réussir l'exercice, au lieu de mettre les élèves en position d'apprentissage.