

QUAND APPRENDRE FAIT PEUR...

Ambre DELREUX,
Institut Médico-Educatif – HOUPLINES

Certains enfants arrivent en classe avec un cartable chargé d'échecs,
échecs passés, incompris, empreints d'amertume et de rancœurs...
En classe, on ouvre son cartable et l'on recommence tout...
Les cahiers, les crayons sont là, à l'attaque pour écrire les lettres et les chiffres...

*Mais moi, j'ai ma gomme, plus usée que les crayons, pour effacer les ratures,
les points d'interrogation et les soupirs...
J'écris et j'efface, c'est pas bon, c'est pas ça...
Attention la maîtresse arrive, j'ai rien écrit, j'ai rien compris...
Je cache ma feuille, j'veux pas qu'elle m'aide, j'm'en fous, j'frai pas son
exercice !*

DES ENFANTS QUI NE VEULENT PAS APPRENDRE

Dans ces cartables trop lourds, on peut trouver des histoires marquées par un parcours scolaire chaotique, des événements familiaux douloureux...

A l'occasion de ma formation d'institutrice spécialisée, j'ai eu la chance de pouvoir effectuer un stage dans la classe de Maryse Brocvielle au C.O.T¹ de Lambersart. J'y ai vécu des moments forts et me suis confrontée aux difficultés que pouvait rencontrer un enseignant pour rendre à des enfants présentant des troubles du comportement et de la personnalité, l'envie et la volonté d'apprendre.

1. Centre d'Observation et de Traitement, établissement spécialisé dans l'accueil d'enfants souffrant de troubles du comportement.

Perturbé par une problématique familiale et sociale préoccupante, caractérisé par l'échec scolaire, l'enfant orienté finalement en classe spécialisée n'a souvent plus d'idée précise de son rôle d'élève.

Conscient de son échec, il a une mauvaise représentation de lui-même, appréhende tout apprentissage scolaire et manque souvent de motivation. L'enfant tente de se préserver artificiellement de ce sentiment d'incompétence par des réactions de fuite ou d'opposition pouvant aller de l'inhibition intellectuelle à des réactions impulsives et agressives. Ces mécanismes de défense ne font qu'alourdir et rigidifier les démarches intellectuelles.

Pour Serge Boimare², *ces enfants sont dans des conduites d'évitement de la pensée parce qu'elle porte en elle les germes de leur déstabilisation. Autrement dit, le chemin de la connaissance que l'on voit essentiellement comme une source de progrès, comme un facteur de mieux-être, fait peur à ces enfants et ils l'évitent car il est plein de risques pour leur équilibre psychique qu'ils maintiennent de façon précaire.*

ET L'ENSEIGNANT DANS TOUT ÇA ?

Chaque enfant, par son histoire, ses périples familiaux et scolaires, ses centres d'intérêt et ses difficultés propres, est **un être unique**. Le rôle premier de l'enseignant est donc de lui apporter une aide individualisée, en évaluant son potentiel d'apprentissage et en lui proposant des activités adaptées, significatives et finalisées.

Mais cette tâche peut parfois se heurter à une réticence profonde...

Face à des enfants qui manifestent leur angoisse, leur souffrance, leurs carences, par des gestes brutaux, des comportements agressifs, qui alternent les attitudes possessives et rejetantes, l'enseignant se trouve, lui aussi, en difficulté...

Que peut répondre l'enseignant à la détresse d'un enfant qui s'enfuit en s'écriant qu'il ne veut pas savoir lire et écrire parce qu'il ne veut pas grandir ?

Comment appréhender ces enfants qui n'ont plus confiance en eux, ou qui, par absence d'investissement parental, n'ont pu bénéficier d'expériences positives et présentent une organisation narcissique défaillante ?

L'enseignant ne peut condamner, soigner ou rééduquer. Il doit permettre à l'enfant de savoir apprendre... et d'apprendre pour savoir.

Alors, comment faire, que mettre en place ?

LA NÉCESSAIRE ESTIME DE SOI POUR LES APPRENTISSAGES L'ESTIME DE SOI RESTAURÉE PAR LE BIAIS DES APPRENTISSAGES

Le rôle de l'enseignant est tout d'abord de réconcilier l'enfant avec l'école.

Ainsi, il faut permettre aux enfants d'appréhender le monde scolaire comme lieu de valorisation et non d'échec et de rejet comme ils l'ont bien souvent vécu auparavant.

2. Boimare S., « Pédagogue avec des enfants qui ont peur d'apprendre et de penser », juin 1987, dans Mazet et Lebovici, *Les colloques de Bobigny, Penser et apprendre*, Edition Médecine et Hygiène.

Cette étape est le préalable à toute possibilité d'apprentissage. Ainsi, est-il nécessaire d'essayer de restaurer une image positive de ces enfants en rupture de code social, dans l'incapacité momentanée d'apprendre et qui expriment leur souffrance par des passages à l'acte.

Si l'estime de soi est nécessaire aux apprentissages, il apparaît que l'accès à la connaissance est propice à la valorisation et au plaisir. D'où l'idée d'amener les enfants, coûte que coûte, à apprendre pour les convaincre que cela procure de la satisfaction.

Pour cela, il semble nécessaire que l'enfant se sente au coeur de cette démarche et qu'il en soit l'acteur malgré ses réticences. Comme l'énonce J-L Paour³ : *J'ai le sentiment que l'on permet à une personne, à toute personne, de mieux utiliser son potentiel intellectuel dès l'instant où on la met dans une situation où l'on accroît son contrôle sur son propre fonctionnement cognitif, bien entendu à travers le contrôle qu'elle peut opérer sur la tâche. Si je n'ai qu'une réponse concernant les aides cognitives, c'est celle-là : essayer de créer des situations dans lesquelles le sujet puisse accroître son contrôle sur son propre fonctionnement cognitif.*

Il fallait donc trouver la porte qu'ils accepteraient d'ouvrir, mais ce n'était pas tout...

La porte ouverte devait leur donner l'envie de s'aventurer dans ce monde à la fois hostile et envié qu'est celui de la connaissance.

LE RECOURS A L'ÉCRITURE

L'invitation à l'écriture : *Partir de la fin pour atteindre les moyens*

Partir de la fin pour atteindre les moyens, formule magique ? recette ? ...

Une précision s'impose...

C'est en suivant des yeux, le chemin emprunté par Louis Bocquet⁴ pour faire écrire des enfants dont les souffrances portent les noms de psychose, psychopathie, dysharmonie évolutive, névrose grave... que cette expression, attrapée au fil des pages, m'apparut résumer ce qui pouvait permettre aux enfants présentant une inhibition intellectuelle de trouver un sens à l'acte d'apprendre.

Par l'activité de production, l'écrit est légitimé. Produire du texte, c'est visible et donc reconnu.

Ainsi, permettre à l'enfant d'être auteur, poète, de jouer avec les mots, de les faire siens, donne du sens à l'acte d'écrire. C'est en cela qu'il aura envie d'apprendre pour maîtriser, de mieux en mieux, ce moyen d'expression.

3. Entretien avec J.L Paour, professeur de psychologie du développement à l'université d'Aix-en-Provence dont les travaux portent sur le retard mental, l'éducation cognitive et l'évaluation dynamique de l'intelligence. Propos recueillis par Laurent Cosnefroy, formateur au CNEFASES. *Les Cahiers de Beaumont*, n° 68, juin, 1995.

4. Bocquet L. (1994), *L'enfant cru et les recours à l'écriture*, CDDP des Côtes-d'Armor.

Le maître médiateur entre l'enfant et l'écrit

Par le biais de la dictée à l'adulte, l'enfant est, dans un premier temps, énonciateur d'écrit. Il donne ses idées, ses mots à l'adulte scripteur afin qu'il les écrive sur le papier. Le langage écrit passe par une intériorisation du contrôle global de l'activité langagière. L'enfant est obligé de se décentrer, de se mettre à la place du lecteur et doit gérer un premier niveau d'abstraction.

Cette première étape nécessite une réflexion importante. L'enfant prend conscience que *l'on n'écrit pas comme on parle !*

C'est dans l'interaction avec l'adulte qu'il entame ou poursuit son apprentissage de l'écriture en s'appropriant progressivement les règles linguistiques de l'écrit. Lors du processus d'écriture, l'adulte est un véritable médiateur entre l'enfant et l'écrit.

Il reconnaît à l'enfant des compétences. La fonction d'accompagnement, l'étayage pour Bruner, permet le passage d'un savoir que l'enfant maîtrise avec l'aide de l'adulte, à la maîtrise autonome de ce savoir. Ce que l'on peut aussi qualifier de passage des fonctions interpsychiques aux fonctions intrapsychiques.

Enfant écrivain, enfant apprenant

L'enfant énonciateur d'écrit peut alors devenir producteur de textes et s'engager dans une démarche d'appropriation de la langue. L'élève se découvre en train de penser, d'être sujet pensant et se sent donc proche de la chose écrite.

Pour reprendre l'expression de L. Bocquenet, *Partir de la fin pour atteindre les moyens*, c'est donc donner à l'élève le pouvoir d'écrire avant qu'il en ait la possibilité. Ceci lui permet d'être motivé et d'appréhender les apprentissages plus aisément, en ayant toujours dans l'idée qu'ils concourent à une meilleure maîtrise de l'écriture et donc à son autonomie. Les compétences visées deviennent alors des compétences stratégiques pour se former en tant que lecteur et producteur d'écrit. Par cette démarche, l'enfant **énonciateur d'écrit** devient **producteur d'écrit** à part entière.

Ainsi, la dictée à l'adulte est un moyen permettant à des enfants en échec scolaire d'appréhender de nouveaux apprentissages de façon sécurisante. L'adulte permet à l'enfant d'entrer dans le monde de l'écrit sans qu'il se sente immédiatement en échec par manque de savoir-faire et de connaissances linguistiques. Il donne envie à l'apprenant de s'approprier les outils nécessaires à la production d'écrit.

Même si ce procédé ne peut pas constituer, à lui seul, l'ensemble des apprentissages liés au langage écrit (maîtrise des correspondances grapho-phonétiques, de l'espace graphique...), il peut constituer un point de départ pour remotiver les enfants qui ne croient plus en eux et redonner un sens à l'acte d'apprendre.

En écrivant, l'enfant s'ouvre au monde. Il n'est plus uniquement confronté à ses problèmes personnels, mais se sent valorisé dans ses apprentissages et y trouve un intérêt. **L'acte d'écrire pourrait donc constituer un moyen de réconcilier l'enfant**

dans sa relation avec le monde environnant et notamment celui des apprentissages incarné par l'école.

Pour que l'enfant accepte de prendre la plume ou simplement de participer à une activité de production d'écrit, l'enseignant est parfois obligé de suivre des détours hasardeux. Le sentiment même de perdre les rennes, de suivre l'enfant dans la direction qu'il a choisie et que l'on ne peut contredire sous peine de le voir fuir l'activité met en évidence les difficultés que peut rencontrer l'enseignant avec de tels enfants.

Ludovic et Geoffrey (9 ans) m'ont permis de faire un bout de chemin avec eux. Si l'arrivée fut triomphante, le voyage, en leur compagnie, fut quelque peu périlleux. Chacun, à sa façon a accepté d'entrer dans l'écrit, de produire un texte mais en choisissant le moment et en définissant le rôle et la fonction de chacun.

LES MAUX DE L'ÉCRIT

Ludovic se crée son propre espace d'expression

La récréation est terminée... Ludovic reste dans la cour.

La porte de la classe reste ouverte, porte vers l'inaccessible, accès au lieu qui fait peur, qui déstabilise, qui dérange, qui met à nu...

Après de longues réticences, de regards inquisiteurs par la fenêtre, de grimaces adressées à ses camarades, Ludovic rentre...

L - J'entre mais j'm'en fous j'fais rien...

Effectivement, toutes les tentatives pour contrer ou séduire Ludovic aboutissent à l'échec. L'affrontement pouvant évoluer rapidement vers une déstabilisation du reste du groupe, nous décidons de laisser Ludovic.

Ludovic avait obtenu ce qu'il désirait et avait pu échapper glorieusement aux exercices de lecture, ce qu'il ne cachait pas en affichant un sourire narquois et en chantonnant tout bas.

Au bout d'un moment et après plusieurs tentatives pour attirer l'attention des autres, Ludovic prit des feuilles de papier, se mit à les découper puis à les assembler.

Quand je lui ai demandé ce qu'il faisait, il s'est contenté de hausser les épaules.

Sentant qu'il était tout entier à l'activité qu'il avait entreprise, je décidai de ne pas insister et de me contenter de l'observer.

Son calme apparent fut rapidement troublé par les difficultés d'assemblage des feuilles... Et probablement aussi par l'insistance de mon regard sur lui.

Je constatai, une fois de plus, que la moindre gêne, la moindre difficulté, sont propices aux réactions violentes, souvent disproportionnées mais révélatrices du malaise quotidien d'enfants qui ont trop souvent vécu l'échec.

Je décidai donc de l'aider.

Après quelques réticences, Ludovic qui semblait attaché à ce qu'il faisait, accepta.

Tout en guidant verbalement mes gestes : *Tu mets les feuilles comme ça...*, il me confia qu'il voulait faire un **livre**...

Une fois, ce mot prononcé, j'eus l'impression d'avoir trouvé une solution pour pouvoir accompagner Ludovic, une motivation qui allait peut-être lui permettre d'apprendre sans s'en rendre compte...

Les feuilles assemblées et collées ayant donc pris le statut de pages, Ludovic regarde son livre.

AD - Voilà ton livre est fait. Il te plaît ?

L - Ouais.

AD - Qu'est-ce-que tu vas faire maintenant ?

L - J'sais pas, y manque l'histoire.

AD - Tu aimerais écrire une histoire dans ton livre ?

L - J'sais pas l'faire...

AD - Je suis sûre que tu pourrais raconter une très belle histoire.

L - Ouais, mais j'sais pas l' faire...

AD - Commence toujours, qu'est-ce-que tu veux raconter ?

L - Mais y faut l'écrire, l'histoire...

AD - Si tu veux, tu me la racontes et je t'aide pour l'écrire sur le livre...

L - D'accord, c'est toi qui écris.

Je prends le stylo et écoute. – silence –

AD - Qu'est-ce-que tu veux raconter ?

L - C'est l'histoire de Jonathan et moi...

AD - Qu'est-ce-que j'écris ?

L - Jonathan et moi, on va à la piscine.

AD - Alors, Jonathan et..., on va peut-être écrire ton prénom plutôt que « moi » sinon les autres ne vont pas comprendre qui va à la piscine avec Jonathan, d'accord ?

L - Ouais, Ludovic.

Je lis, tout en écrivant : « Jonathan et.... »

L - Ludovic...

Je lui tends le crayon.

AD - Tu veux écrire ton prénom ?

L - Non, c'est toi.

AD - Tu sais l'écrire pourtant, écris- le là.

Je relis le début de la phrase et m'arrête en lui tendant le crayon.

L - Non, c'est toi.

Il repousse le crayon brutalement.

AD - Doucement...

L - C'est toi qui écris le livre !

*AD - Je veux bien t'aider à écrire **ton** livre mais ce serait bien si tu m'aidais !*

L - C'est toi qui écris et moi j'raconte...

AD - Alors j'écris « Ludovic »

L - Ouais.

Ludovic regarde ce que j'écris, tout en vérifiant l'écriture de son prénom.

J'écris : « Jonathan et Ludovic vont à la piscine ».

Ludovic raconte son histoire, qui sur le plan de la cohérence est correcte.

Il est très motivé et reste attentif durant toute la rédaction.

Les échanges deviennent plus confiants.

Pour marquer la fin de son récit, il ajoute : *Et puis c'est tout !!!*

Plusieurs fois je tente à nouveau de pousser Ludovic à écrire un mot connu, qui est déjà écrit et qu'il montre. Toujours en vain.

Il reste narrateur et l'adulte scripteur, ne permet pas la moindre atteinte, cette fois, aux rôles qu'il a imposés à chacun. C'est donc l'adulte qui permet le lien entre l'oral et l'écrit. Ludovic est conscient que c'est l'écrit qui va permettre que son histoire soit lue et se rend donc compte de son importance.

Plusieurs fois pourtant, dérangé par quelques tentatives de décrochage d'écriture, il cherchera à s'échapper ou à s'opposer à l'adulte, mais finalement restera présent et attentif durant toute la rédaction.

Le début de la séquence ne pouvait laisser présager d'une telle évolution. La décision de ne pas le contraindre à s'intégrer aux activités du groupe fut finalement bénéfique... et l'amena à décider lui-même de son rôle et de celui de l'adulte dans le processus d'apprentissage.

Il m'apparaît donc nécessaire, pour l'adulte, d'avoir un recul suffisant pour gérer les situations de blocages tant par rapport aux apprentissages qu'aux difficultés de socialisation.

Finalement, la création de ce livre fut, pour Ludovic, l'espace qui a permis de se laisser aller. Les feuilles assemblées sont devenues les pages d'un livre « blanc »... Illogisme que Ludovic s'est, lui-même, senti obligé de compenser. Et c'est paradoxalement cette situation même de non-sens qui a déclenché la production d'écrit, la production de sens.

Par le biais de la dictée à l'adulte, l'enfant s'exprime et voit ses paroles transformées en mots et s'inscrire sur le papier.

Ainsi, quand Ludovic veut écrire *Jonathan et moi, on va à la piscine*, il ne se **décentre** pas. L'intervention de l'adulte est alors nécessaire pour l'amener à admettre que l'emploi du pronom réfléchi peut poser problème au lecteur.

Lors de la relecture, Ludovic a relu en même temps que moi les mots écrits, sans aucune erreur. Il s'est ensuite amusé à relire le texte seul en essayant de montrer chaque mot du doigt.

A la fin de cette séance, je me suis rendue compte du bout de chemin parcouru en compagnie de Ludovic alors qu'une heure auparavant, j'étais à cent lieux d'imaginer ce résultat. Inconsciemment, je crois qu'il partageait la même pensée et le sourire qu'il esquissait en regardant son livre qu'il s'amusait à ouvrir et fermer en disait long...

Le dernier jour de mon stage, j'ai demandé à Ludovic de me confier son livre afin de le photocopier. Il est retourné deux fois à l'internat, l'a oublié, pour finalement me dire qu'il l'avait perdu. Je suis intimement persuadé qu'il le garde précieusement, à l'abri de tous les regards indiscrets...

« Chut, c'est moi qui dis et toi t'écris ! » : l'exemple de Geoffrey

Une fois par semaine, Geoffrey est en travail individuel alors que le reste du groupe est pris en charge pour des mathématiques. Ce moment d'autonomie lui permet de finir des travaux en cours. Il doit terminer une fiche de lecture.

Geoffrey tourne autour de sa table, attrape un livre, le feuillette, le repose... s'assoit à côté d'un autre élève, regarde ce qu'il fait... Geoffrey ne se sent absolument pas concerné par la tâche à réaliser. Il finit par s'asseoir et regarde sa fiche.

AD - Que peut-on offrir aux enfants du Roi du pays de la lettre R ?

G - J'veux une nouvelle fiche, celle-là elle est déjà écrite.

A - C'est celle que tu as commencée hier

G - J'aime pas quand c'est déjà écrit

AD - Tu ne vas pas recommencer ce que tu as fait hier, tu veux l'imagier pour t'aider ?

G - On peut offrir un Requin, tu connais l'histoire de Dragon-Ball Z ?

AD - Non, pourquoi ? On peut offrir un requin ?

G - Parce que Rrrrrequin

AD - D'accord ça commence par R. Que peut-on encore offrir ?

G - On peut offrir une Raquette, moi, à la maison, j'regarde Dragon Ball Z, c'est super!

L'exercice touche à sa fin, Geoffrey n'a absolument pas perdu le fil de ses idées.

G - Alors, tu connais pas Dragon-Ball Z ?

AD - Non, c'est qui ?

G - C'est le super héros génial du dessin animé de la télé.

Geoffrey enchaîne en chantant le générique

G - Et pis, tu sais y's'bagarre et y veut attraper les boules de cristal... tu veux que j'te raconte l'histoire ?

AD - Je veux bien que tu me racontes ton histoire, mais ce qui serait super ce serait que tout le monde puisse la connaître

G - Et ben, ils vont l'écouter.

AD - Pour l'instant, ils travaillent. Comment pourrait-on faire pour garder une trace de ce que tu vas me raconter ?

G - On prend le magnétophone et puis les autres y s'écotent !

AD - C'est une idée mais on pourrait peut-être trouver une autre solution...

G - J'sais pas.

AD - Bon, où est-ce-que l'on peut trouver des histoires ?

G - Dans les livres; mais j'ai pas le livre de Dragon-Ball Z...

AD - Justement, tu voulais raconter l'histoire mais pour que les autres puissent la lire...

G - Bah, il faut l'écrire.

AD - Alors, tu veux qu'on l'écrive ?

G - D'accord, mais c'est toi qui le fais et moi, je dis tout...

Je vais chercher un paquet de feuilles et je m'assois à côté de lui, il regarde les feuilles...

G - On va quand même pas écrire tout ça ?

AD - Mais non, on écrit seulement ce que tu vas raconter !

G - Alors, tu prends le stylo et t'écris

AD - OK, Monsieur le raconteur d'histoires

G - Chut ! c'est l'histoire de Dragon Ball Z

AD - C'est le titre, j'écris quoi ?

G - L'histoire de Dragon Ball Z

J'écris le titre et souligne Dragon Ball Z

G - Pourquoi tu fais un trait, j'ai rien dit ?

AD - J'ai souligné « Dragon Ball Z » pour que tu regardes bien comment ça s'écrit.

G - Il était une fois...

Silence. Geoffrey me regarde.

G - Pourquoi, t'écris pas ce que j'ai dit ?

AD - J'attends que tu aies fini ta phrase

G - Pourquoi ?

AD - parce que tu vas peut-être changer ta phrase, on ne va peut-être pas écrire celle-là...

G - Moi, je veux qu'on écrive ça...

AD - D'accord, on verra bien

G - Il était une fois ...

J'écris

AD - après...

G - chut !... un enfant qui s'appelait Dragon Ball Z, tu vois que ça va !

J'écris « Il était une fois un enfant qui s'appelait » et je relis le début de la phrase en montrant les mots au fur à mesure de la lecture. Geoffrey me regarde et met brusquement sa main sur ma bouche.

G - C'est moi qui dis, toi t'écris...

AD - Là, c'est toi qui écris

G - chut !

Je décide de me taire et de ne plus rien écrire.

G - Alors...

Devant mon attitude, Geoffrey essaie de « relire » le début de la phrase, comme je l'avais fait plutôt...

G - T'as pas écrit « Dragon Ball Z »

Je lui donne le stylo.

G - C'est toi qui écris, moi, j'sais pas comment on fait...

Je lui fais signe que si.

G - Non, j'sais pas

Je lui parle en articulant mais sans émettre de sons.

G - T'as le droit de parler

AD - J'ai déjà écrit Dragon Ball Z, cherche

Geoffrey montre le mot écrit dans le titre

G - C'est pour ça que t'avais fait un trait en dessous, chut, c'est moi qui écris

Geoffrey recopie le mot et me rend le stylo.

G - A toi. Il part à la recherche des boules de cristal qui sont dans la mer.

J'écris tout ce que me dit Geoffrey. A chaque tentative pour relire les phrases, Geoffrey continue de mettre sa main devant ma bouche et de crier « chut ! ».

J'arrive cependant à le faire écrire en m'arrêtant et en lui passant le stylo...

Ne pouvant relire la phrase, il ne peut pas bénéficier des repères. Il continue tout de même le jeu du silence qui, dans cette situation le gêne, et me pose des questions auxquelles je réponds par des signes de tête.

G - C'est Tiker ?

Je fais signe que oui, consciente du fait qu'il ne peut pas trouver ce mot qui n'a pas encore été écrit.

Geoffrey essaie de relire le début du texte et fronce les sourcils.

G - T'as pas fait de trait en dessous ?

Je fais signe que non.

G - Et pis, tu l'as pas écrit.

Je fais signe que non.

G - Alors, j'peux pas l'écrire, c'est toi...

Je souris et écris le mot « Tiker » sur une autre feuille et lui donne le modèle. Geoffrey accepte d'écrire le mot.

G - T'as pas mis de point ! me rétorque-t-il !

Pour la suite de la rédaction, il accepte plusieurs fois le crayon et procède par repérage de mots déjà écrits. Il me demande d'écrire sur la « feuille modèle », les mots « Sangokou » et « boules » et les recopie dans le texte. Il prend visiblement du plaisir à écrire les mots. Le jeu établi motive les situations de défi qu'il tente de mettre en place, malgré les très grandes difficultés d'apprentissage qu'il rencontre et la peur d'apprendre qui est constante chez des enfants comme Geoffrey.

A la fin du texte, Geoffrey s'exclame :

G - Voilà, c'est fini l'histoire de Dragon Ball Z ! Elle est longue, hein ?

Je sens que je peux rompre le silence...

AD - Quelle histoire ! Tu ne veux plus rien ajouter ?

G - Bah, si... On a oublié quelque chose

AD - Le point ?

G - Bah, non...

Il s'empare du crayon, écrit : « FIN » et signe avec un grand sourire...

Le récit du moment passé avec Geoffrey m'a paru intéressant.

En effet, c'est l'intérêt pour l'histoire qu'il voulait raconter qui a permis la production d'écrit. Acceptant l'idée d'écrire son histoire et par ce fait de devoir travailler avec l'adulte, il a lui-même défini les rôles de chacun.

Pourtant en position délicate car en situation d'apprentissage, c'est avec beaucoup d'assurance qu'il ouvre le jeu : *Alors, tu prends le stylo et t'écris*, manifestant ainsi son accord et les modalités d'écriture, la dictée à l'adulte.

Cette situation permet de mettre en évidence la motivation de Geoffrey qui est tellement passionné par son histoire et par l'intérêt de l'adulte qu'il ne s'oppose pas au fait de l'écrire... d'autant qu'il dévoue allègrement le rôle de scripteur à l'adulte.

Si Geoffrey semble se prêter avec facilité à l'invitation de l'adulte, il ne supportera pourtant aucune intervention de sa part et réagira tant verbalement *C'est moi qui dis, toi, t'écris !* que physiquement en fermant la bouche de l'adulte.

Par cette attitude, Geoffrey tente de s'échapper de la situation d'apprenant. Le procédé de dictée à l'adulte devient ainsi caduc car l'absence d'oralisation de l'écrit par l'adulte ne permet pas la correspondance simultanée de « la chaîne sonore » et de « la chaîne écrite ».

S'il essaie de se débrouiller comme il peut en reprenant d'ailleurs le procédé de relecture, il va cependant être pris au piège par les propres règles qu'il a établies et me *donnera le droit de parler* pour l'aider.

Le voyant en difficulté et dans l'obligation de me solliciter, j'ai pensé qu'il préférerait fuir l'activité.

C'est ce moment ultime qui prit tout son sens...

Quand l'adulte articule sans émettre de sons, Geoffrey n'arrive pas à obtenir l'aide satisfaisante.

Il est en quelque sorte pris au piège par les règles qu'il a lui même définies. A ce moment précis, l'adulte retrouve sa place. Suffisamment motivé par la création de son histoire, Geoffrey tente de trouver une contenance et redonne la parole à l'adulte : *T'as le droit de parler*.

La formule employée met bien en évidence la volonté de Geoffrey de garder sa supériorité tout en sachant qu'il a besoin de l'adulte pour mener son projet à terme.

Le mot écrit grâce à cette aide, il reprendra vite le dessus et reprendra le jeu en énonçant : *Chut, c'est moi qui écris !*

Devant la difficulté d'écrire un mot qu'il ne connaît pas, il cherchera dans un premier temps à réutiliser les stratégies ultérieures (recherche du mot déjà écrit, mot souligné...) et manifestera son mécontentement devant l'absence d'aide.

Cette situation l'amène même à penser qu'il y a alors confusion des rôles de la part de l'adulte : *Alors, j'peux pas l'écrire, c'est toi !* Ceci montre à quel point l'enfant est alors conscient de ce qu'il ne sait pas faire et souhaite que l'adulte en soit le témoin.

Ce moment qui ne fut pas facile à mener fut, à mon sens, très riche.

L'analyse et la gestion de moments d'une telle intensité nécessitent une réelle implication de l'enseignant. Il faut savoir prendre du recul et se soumettre en apparence aux règles établies par l'enfant. C'est la condition essentielle à la participation de l'enfant.

Par ce biais, l'enfant pense être en position de supériorité et **utiliser** le maître. Il a alors l'impression de se soustraire aux apprentissages mais, conscient de la nécessité de l'écrit pour obtenir ce qu'il désire, il cherche à le maîtriser et croit y parvenir de cette façon...

Pour cela, jusqu'où pouvons-nous nous remettre en question ?

Jusqu'où devons-nous reculer notre seuil de tolérance ?

Avec des enfants qui ont si peur d'apprendre mais tellement envie de savoir, l'enseignant est obligé de suivre des détours comme ceux que nous venons de décrire. Cette prise de risques n'est pas évidente, il n'est jamais agréable de se sentir sur « le fil du rasoir » et cela passe nécessairement par une remise en question des méthodes utilisées qui sont intimement liées au caractère de l'enseignant. Il me semble, pourtant, qu'une telle situation peut être bénéfique. En effet, si le maître montre à l'enfant que cette prise de risques est fructueuse, cela pourra peut-être, lui permettre d'accepter, à son tour de se risquer, d'être déstabilisé, d'accepter de remettre en cause ses connaissances pour bâtir un nouveau savoir et donc Apprendre...

ANNEXE 1

L'histoire de Dragon ball z

Il était une fois un enfant qui s'appelait DRAGON BALL Z.

Il part à la recherche des boules de cristal qui sont dans la mer.

Il se bat contre des méchants.
Après il appelle son père qui

s'appelle Sangokou et son copain TIKER. Ils se battent tous les trois contre les méchants

de la terre. ... le chef des méchants se bat avec DRAGON BALL Z mais le méchant perd TIKER et Sangokou

trouvent les boules de cristal.
Dragon ball z fait 3 vœux

- une maison
- un bateau

et être heureux. FIA

Goffert