

T'OCCUPE, TU PEUX PAS COMPRENDRE...

Séverine SUFFYS
collège Duplex, Lille

*Le savez-vous, chez ce peuple d'oiseaux,
La mode fut qu'on se coupât les ailes ;
Pourquoi de l'aile, on ne volait plus guère,
On mangeait trop et l'on marchait si peu
Que pour finir, on se coupa les pattes.
Quant à chanter, le fait devint si rare
Que pour finir, on se coupa la gorge.
G. NORGE¹*

Si nous savons bien que l'on s'habitue à tout, au pire comme au meilleur, il serait de toute première urgence de ne pas prendre l'habitude de la mutilation quotidienne du sens, de la polysémie, de l'intelligence et des intelligences différente. Il serait de toute première actualité de ne pas considérer les exclus ou reclus du système scolaire comme des handicapés définitifs du Q.I., mais comme des mutilés de l'intelligence ; et quand se multiplient, se répètent les situations mutilantes : tu peux pas comprendre / tu comprends jamais rien / tu comprendras jamais / c'est même pas la peine que je t'explique ! /. A droite, les bons élèves, ceux qui comprennent vite, avant même qu'on leur explique, à gauche en D, E, F, G, H... tous les autres, les malpropres, les "chauves" de l'intérieur, ceux qui n'ont vraiment rien dans le crâne, à qui il manque une case, les faibles, les lents, les "limités" (j'en passe et des meilleures). Toutes ces paroles, chargées de compassion, prononcées, la plupart du temps, en "toute bonne conscience" (ce serait vraiment leur rendre un mauvais service que de leur laisser croire qu'ils pourront comprendre, les bercer d'illusions ! Dame, il s'agit de les préparer à la dure réalité de la jungle sociale où règne la loi du plus fort, du plus diplômé, du plus performant, etc...) aboutissent tout naturellement à l'automutila-

1. Géo Norge, *Pour finir*, Poètes d'aujourd'hui, Seghers, 1972.

tion : je suis nul, c'est pas la peine ; à ce dialogue qui pourrait être du Beckett, du Ionesco si on y enlevait le contexte collège — banlieue lilloise — octobre 1993 :

— La prof (très patiente, qui a lu Meirieu, qui croit dur comme fer que tous les êtres sont éducatibles !...) :

"Hervé, qu'est-ce que tu aimerais y faire, dans ces quatre heures de français hebdomadaires ? Tu aurais envie de faire des choses parmi celles qu'on a écrites au tableau... Tes camarades ont parlé de théâtre, d'aller au cinéma, de lire des histoires, certains ont même dit qu'ils aimeraient améliorer leur orthographe, écrire des rédactions... Et toi, dans tout ça, qu'est-ce que tu proposerais ?".

— Hervé (élève qui a été placé dans une troisième d'insertion [oh ! le joli nom : prière d'insérer... prière de se faire tout petit pour ne pas déranger les autres...] sans trop savoir pourquoi, selon lui, et qui déteste cette classe de "débiles", selon ses propres mots) :

— "... Rien..."

— Tu es bien sûr que tu n'as rien à dire ?

— ... Rien... De toutes façon... Rien... J'aime rien... J'ai envie de rien...".

(Il faut imaginer aussi la tête d'Hervé, visage baissé, fermé, il n'a pas envie de regarder celui qui lui parle, un peu comme s'il avait honte. Plus tard, quand il écrira, il s'enfermera entre ses deux bras ; il accepte les tâches scolaires en bougonnant ; il n'a pas envie ; c'est vrai ; il accuse son voisin de tricher sur lui, se dépêche de griffonner quelques mots, laisse sa feuille sur sa table, refusant le contact avec le prof en venant lui remettre la copie, quêtant une approbation : c'est bien ? Il a tout "oublié" : — tout, "mes" verbes, "mes" conjugaisons, j'ai tout oublié, j'sais plus rien —. Il faudra du temps et de la patience pour lui faire réapprivoiser ce qu'il sait).

Quand Franck-Banane, Sylvie-sale-p... Hervé-Mouche-ton-nez-et-mange-tes-morts, Eric la perche qui arbore fièrement, au bout d'un blue jean crasseux de rutilantes baskets ADIDAS qu'il a réussi à "chouraver", Christophe qui regarde résolument par la fenêtre avec un sourire narquois, Eric, un autre, qui ne cesse de répéter : "y sont tous cons, M'dame !" et quelques autres se retrouvent dans la même galère ("encore heureux qu'il ait fait beau et que la 3e d'insertion soit un beau bateau", une chance, pour certains, de trouver un travail dans de bonnes conditions !), c'est le prof qui tombe à l'eau !... Au secours !, on a beau me dire qu'on peut "les occuper", qu'on peut "même" faire des choses intéressantes avec eux, le terrain ressemble terriblement à des sables mouvants: tout y est à réinventer, le rapport à l'autre, au groupe, à l'adulte qui apparaît souvent comme le traître, le rapport au travail, le rapport au savoir, le rapport à soi-même ; Au secours !, le temps d'une respiration hors de l'eau, au secours, Berbaum², il faut que ces adolescents retrouvent une image positive d'eux-mêmes, il faut que tous ces mômes Néant puissent s'accrocher à quelque chose, sortir du vide et du rien !...

2. Jean Berbaum, *Développer la capacité d'apprendre*, E.S.F., 1991.

Surtout, ne pas lâcher prise, ne pas les laisser dans leur coin, ne pas aller dans leur sens et me contenter de leur faire "passer le temps", pas trop désagréablement, en attendant le moment où ils partiront en stage.

Il s'agit de commencer : leur faire comprendre ce que veut dire le langage, en leur montrant à quoi aboutit sa mutilation : le petit livre, souvent cité par les auteurs de Recherches, *Le coupeur de mots* de Hans Joachim Schädlich (Castor poche Flammarion), propose une fable symbolique sur le langage, dans laquelle un colporteur diabolique enlève à Paul, le héros, ses articles définis, puis ses prépositions et enfin ses formes verbales, à chaque fois qu'il vient lui faire, en échange, ses devoirs. Ce marché diabolique, accepté sans méfiance par l'enfant, est en fait une mutilation du langage : celui-ci s'appauvrit et l'enfant prend conscience, progressivement qu'il ne peut plus ni parler, ni écrire.

Les élèves ont à leur disposition le début du texte de quatrième de couverture, les principales illustrations et le texte écrit par Paul qui ne comporte ni préposition, ni articles définis, dans lequel les verbes sont à l'infinitif et où certains mots sont difficilement compréhensibles, parce qu'ils sont amputés de leur première consonne. La consigne est de mettre tous ces éléments en relation pour faire une hypothèse d'histoire. Je n'ai pas plus tôt fini de distribuer le petit dossier que Franck se précipite sur ses ciseaux et coupe... découpe... recoupe. Puis il colle sur son cahier, bien salement, à chaque page. C'est seulement quand il aura tout découpé et tout collé en petits morceaux qu'il s'enquerra auprès de son voisin de la consigne. D'autres écrivent, mais ils font une proposition pour chaque illustration, d'autres entreprennent de corriger le texte de Paul : "c'est pas du français, ça, Madame !" ... Seul, Romuald me proposera une hypothèse :

"ces l'histoire d'un colporter qui fé les devoir des élève et qui pren des mots et les met dans des boîte é les garson il comprène pu rien, i save pu écrire".

Je me dis que nous sommes au coeur du problème : faire du sens, comprendre, c'est-à-dire, prendre plusieurs choses et les mettre en relation. "On a pas l'habitude, M'dame !".

L'exercice suivant m'emmènera à une autre découverte : nous lisons ensemble la nouvelle de Roald Dahl, "Coup de gigot"³ : mais, au préalable, j'ai pris soin d'enlever le passage dans lequel on apprend qui est l'auteur du meurtre et quelle est l'arme du crime. Après une mise au travail difficile, — "on sait pas lire, c'est écrit trop petit, c'est long" (j'ai en effet réduit le texte pour le faire tenir sur deux pages), après les avoir rassurés — "c'est moi qui vais lire, je lis avec vous" —, c'est la magie "toujours renouvelée" de l'histoire, le silence s'installe, certains, délibérément, laissent le texte pour m'écouter, d'autres essaient de suivre avec une règle...

3. R. Dahl, "Coup de gigot", in *Bizarre ! Bizarre !*, Folio, Gallimard.

Et, à mon grand bonheur, à l'unique question : qu'est-ce qu'il y a dans le passage qui manque, que j'ai enlevé à cette nouvelle, le visage d'Eric s'éclaire d'un large sourire : — "c'est elle qui l'a tué ! c'est s'femme !" et de partout, comme dans une classe "normale", (motivée et tout et tout...), les remarques fusent : "ouais, même qu'ils disent à la fin qu'elle ricane !" — "Et c'est l'gigot !" — "Elle l'a tué avec le gigot !" — "Ben oui, ça s'appelle "coup de gigot". — "Et même que les flics, ils le bouffent à la fin !" — "Elle l'a tué parce que son mec, il la plaque".

C'est alors que je leur demande de se mettre à écrire dans le "blanc" de la nouvelle, d'imaginer le moment du meurtre : j'obtiens vingt textes identiques :

"alors elle prena le gigot et le tue".

Un seul essaie d'"entrer" dans l'écriture :

"elle arrive doucement par derrière, lève le gigot et le tue".

Il s'agira de comparer leurs productions avec ce qu'a écrit l'auteur. Mais auparavant, il faut apprendre à poser les problèmes : qu'est-il dit dans les passages qui encadrent immédiatement le "blanc" ?

1) On ne sait pas encore qu'il s'agit d'un gigot : la jeune femme est descendue à la cave pour aller chercher quelque chose à manger, machinalement, elle a pris ce qui lui tombait sous la main...

2) Après le "blanc", elle sort de chez elle pour aller faire des courses chez son épicier. Problèmes de la découverte de l'objet, du temps qui s'écoule entre le moment où elle remonte de la cave et s'en va chez l'épicier, comme "si de rien n'était". Temps intérieur subjectif de ce qui se passe dans la tête de la meurtrière.

Tout ce travail se fait sans trop de douleur ; mais vient le moment où nous découvrons, toujours ensemble, le passage écrit par R. Dahl, et nos malheurs commencent ; lorsque l'auteur ponctue le meurtre du mari avec le gigot par une phrase "elle aurait tout aussi bien pu le tuer d'un coup de massue", Naïma s'écrie : "Ben alors ! c'est pas avec le gigot ! elle l'a tué avec un coup de massue !" ???... Un peu plus loin, l'héroïne réfléchit aux conséquences de son meurtre et comme elle est enceinte, elle pense qu'elle ne sait pas ce que la justice fait de l'enfant d'une meurtrière — est-ce qu'on tue la mère et l'enfant ? —, la même Naïma, nullement découragée par sa précédente mésaventure, mais peut-être enhardie par mon attitude clémente, réitère son intervention :

"Ben, j'comprends plus rien alors, c'est pas lui qui est tué, c'est elle qui meurt et son enfant avec !".

Le sens global est remis en cause à chaque pas. Au lieu de se construire, il se défait tout comme s'il y avait méfiance perpétuelle de l'élève par rapport au texte-piège, s'il n'y avait aucune confiance dans la capacité personnelle à comprendre. Et ce n'est sans doute pas un hasard, si cette "incompréhension" porte justement sur

un passage "en creux" par rapport à la narration : c'est ce temps de "vacance" événementielle, ce moment où l'acte se prépare ou se prolonge mentalement, où l'écriture s'infiltré dans la conscience du héros ou du narrateur, où elle prend une distance vis à vis des faits, qui pose problème à l'élève. Le désarroi de Naïma qui se propageait avec la rapidité de l'évidence et amenait la plupart des visages (enfin) à se tourner vers moi : "Ben alors, qu'est-ce que c'est que cette histoire, qu'est-ce qu'y dit, le prof ???", c'est le désarroi de celui qui ne voit soudain plus les choses de la même façon, qui ne "se reconnaît" plus, parce que la lentille optique, la vitre opaque ou le miroir déformant lui demandent de rétablir l'équilibre entre les distances et les proportions, au moyen d'une opération mentale qui consiste à aller au-delà des "choses vues".

Or, on a rogné les ailes (du désir ?) de Naïma et de ses camarades. On n'a du moins sans doute rien fait pour leur laisser l'espace, leur donner la force de pousser au-delà de ce qui est, a toujours été et ne peut pas changer. Si je dis "on", c'est parce que mon intention n'est pas de trouver, de nommer le ou les coupable(s). Ceux-ci pourraient, bien sûr s'appeler le milieu familial, l'environnement social, l'école aussi... Mais le problème ne se résoudra pas si l'on met toute son énergie à en rechercher les causes, ici ou là. Le fait est que l'habitude de se trouver sans cesse dans des situations où il n'y a rien à comprendre ne peut que contribuer à atrophier la faculté de l'intelligence. Ce n'est pas en "retenant" les élèves dans le "concret", là où ils se débrouillent tant bien que mal, qu'on les aidera à envisager l'abstraction. Dans ce même numéro, Bertrand Daunay montre et dénonce l'apparente simplicité des questions de compréhension du Brevet des Collèges⁴. Le refus de ne pas aborder de front le "méta" : méta-langage, méta-texte, méta-cognitif, sous prétexte que cela est bien trop difficile pour le niveau demandé au Brevet, aboutit à la confusion totale de pistes de compréhension qui se multiplient comme autant de parasites qui viendraient entraver le vrai travail d'appropriation du texte.

En ce sens, l'analyse du linguiste rejoint celle du sociologue quand il dénonce, comme Bernard Charlot et son équipe, dans leur livre *Ecole et savoir... dans les banlieues et ailleurs* (Armand Colin, Paris, 1992), la démarche pédagogique qui consiste, en toute bonne conscience, à réduire ce qui est complexe à des éléments simples : "Les difficultés des élèves d'origine populaire sont dues au fait que les enseignants ont adapté leurs pratiques au rapport au savoir des élèves des familles populaires". (p. 181).

Vouloir simplifier, s'adapter, c'est prendre le risque de se maintenir soi-même et les autres dans une sorte de fonctionnement de l'intelligence "à l'économie", de "mise au pas" de la faculté de comprendre, en réduisant tout savoir à un outil, une technique.

4. B. Daunay, "Les questions de compréhension au brevet des collèges", ici-même.

Quand cette habitude de paresse intellectuelle, de rapport minimum au savoir était compensée par les valeurs morales de l'effort, du mérite, l'enseignant ou, plus généralement l'adulte pouvait s'appuyer sur ce "bon sens" partagé par tous les gens de "bonne foi" : le travail est un trésor — Travaille pour faire plaisir à... — "Enfant, je t'ai donné ce que j'avais, travaille !" — Tout travail mérite salaire — ou encore — après l'effort, le réconfort, etc... tous ressorts qui ont fait "marcher comme un seul homme", des générations d'élèves. Mais ces valeurs, travail, famille, patrie ne peuvent plus avoir cours dans une société où la famille est le plus souvent "éclatée", où l'enfant ne cherche pas à faire plaisir à..., lui qui, bien souvent, n'a pas été voulu, lui qui encombre, qui "n'est pas un cadeau", qui ne fait que donner des soucis... ; dans une société où le travail, quand il se trouve, apparaît sous la forme de "petits boulots", travail au noir, ou travail "intérimaire" et discrédité, par là même, son statut gratifiant. A ce propos, il est édifiant de lire, dans le livre de Bourdieu, *La Misère du Monde*⁵, l'interview de deux jeunes travailleurs intérimaires qui, à travers le récit de leurs situations instables, rendent complètement inutiles les valeurs syndicales, celles-là même qui ont forgé "l'âme" de générations de "travailleurs" !

Mieux vaut aller à la foire avec ses copains, comme dit Naïma, que d'aller en classe. Et elle le clame, en toute innocence, à toute la classe, et cela, malgré les coups de coude de sa voisine : "Te t'rends pas compte, la prof, elle l'entend !". Va à la foire, Naïma, je ne te dirai pas "Qui va à la ducasse perd sa place", les mots s'étoufferaient dans ma gorge, quelle place ?, la toute petite qu'on veut bien t'octroyer dans une 3e d'insertion, celle de la dernière chance avant d'entrer dans la vie professionnelle, et quelle vie professionnelle ? celle où on n'a que le droit d'exécuter et de se taire ? Que répondre à la maman d'Azziz quand elle lève les yeux au ciel et prend Allah à témoin pour dire : "Mais qu'est-ce qu'ils apprennent, Madame, en stage, à faire la vaisselle ???"...

Bien sûr, je pourrais lui dire que la vaisselle est le luxe de l'intellectuel, que c'est le moment où il réfléchit et refait le monde !... Mais les mots plongent dans le lave-vaisselle, me laissant le malaise de la mauvaise conscience : comment en sommes-nous arrivés là ? Comment justifier l'injustifiable, l'inégalité, chaque jour, creusée un peu plus ?

Et pendant ce temps-là, eux, ils attendent quelque chose de moi. Ils attendent des notes, pour faire comme les autres. J'ai l'impression qu'ils me demandent d'être le géant Procuste, d'étirer ce qui est trop court ou de couper ce qui dépasse pour les faire rentrer dans le lit de la norme. Il faut voir avec quel enthousiasme, quel entrain ils ont voulu recopier un corrigé de texte. Quelle mise au travail, quel silence : "Ouf ! enfin quelque chose qu'on connaît, quelque chose qui nous ressemble !". Et pendant que les têtes s'appliquaient à la tâche, je leur racontais le dur travail des moines copistes, la copie difficile qui exige beaucoup de patience et d'attention. En vain, sans doute... "M'dame, dépêchez-vous de corriger et dites-moi si j'ai 20 !". Ils m'entraî-

5. P. Bourdieu (dir.), *La misère du monde*, Editions du Seuil, 1993.

nent à ne pas les comprendre : "Vous êtes trop sympa avec eux, me reproche Eric, il faut les mater !". Eric rêve d'être cuisinier, de faire de la cuisine, depuis toujours, et il a su tirer, me semble-t-il, profit de son année de français de 4e : dès les premiers cours de cette année, il ressortait fièrement de son classeur les "dix commandements" du lecteur de D. Pennac, quand tous les autres criaient qu'ils n'aimaient pas lire : "il faudrait leur donner ça, M'dame !" ; il réclamait que je continue à lire des livres, "comme l'année dernière" : "Canon, les histoires que vous nous lisiez !" ; il me proposait de faire photocopier pour les autres la fiche sur les terminaisons verbales en (è), que nous avions construite ensemble, l'année dernière... Eric, le traître !, toi sur qui je comptais pour être un de mes points d'appui !... Mais là où tu as raison, c'est quand tu me demandes d'inventer autre chose : ce qui a pu marcher, une année, avec une classe qui s'est construite au fil des mois, ne peut rien face à deux groupes en perpétuelle décomposition ; en effet, les stages ramènent chacun à son individualité, chacun pour soi.

Je ne vais pas les mater, Eric, je ne sais pas le faire ! Mais nous garderons la "rage" de comprendre, ne serait-ce que pour renouveler ces moments magiques de "retour de stage", où l'étonnement de voir l'intérêt de la prof pour ce qu'ils ont pu faire, délie les langues et les plumes pour raconter, fièrement, comment ou fait une véranda, comment on fait des petits pains au chocolat...

Il va falloir leur apprendre à lire entre les lignes du vécu, leur apprendre à se constituer des savoirs, professionnels, sans doute, mais il s'agira de ne pas lâcher prise sur les autres, sur ceux qui leur permettront de faire le lien entre les instantanés de réel, de prendre du recul pour ne pas tomber dans les pièges de la spontanéité, de se donner ce métier, dont parle si bien René La Borderie, dans son livre, *Le Métier d'élève*⁶, celui qu'on ne devrait jamais abandonner, selon lui, celui de l'intelligence. A eux, plus qu'à tout autre...

Merci à Eric, Christophe, Naïma et les autres, de m'obliger à remettre en cause ce sur quoi je croyais pouvoir compter, en pédagogie. Et merci aussi à Patrice Heems⁷ de m'avoir donné l'envie d'écrire, écrire pour comprendre et pour envisager avec plus de patience, l'avenir de ces jeunes : "Où irez-vous ? Eric, Christophe, Naïma et les autres ?"...

Attelons-nous, désormais, à la pédagogie des "ailes" de la compréhension ! Afin de ne pas contribuer, un peu plus, à la mutilation de ces "perdants", pour ne pas en faire des irrémédiablement perdus et pour faire, plus que jamais, face à la violence, le choix de la pédagogie⁸.

6. René La Borderie, *Le Métier d'élève*, Hachette Education, 1991.

7. Patrice Heems, "D'où viens-tu Johnny ?", dans ce même numéro.

8. Voir la conclusion du livre de Ph. Meirieu, *L'Envers du tableau. Quelle pédagogie pour quelle école ?*, E.S.F., juillet 1993.