

**COLLÈGE - SALLE DES "PAS PERDUS"
LE TEMPS DE L'APPRENTISSAGE :
TEMPS PERDU/TEMPS À RETROUVER**

Séverine SUFFYS
Collège Duplex, Lille

*"L'intelligence, ça se construit.
Dans ta classe, certains sont forts en maths,
d'autres savent raconter des histoires
drôles ou sont les rois de la gymnastique,
d'autres enfin s'inventent, tout éveillés,
des rêves magnifiques. Il y a beaucoup de
manières d'être intelligent, sûrement autant
qu'il y a d'êtres humains sur la Terre...
Alors, que ce soit à l'école ou ailleurs, je
crois qu'il vaut mieux simplement essayer
d'être chaque jour un peu plus intelligent".¹*

Dans les "No mans's land" de nos établissements scolaires, salles de permanence, couloirs de l'administration, on trouve, chaque jour, des enfants au regard boudeur, inactifs, ou penchés, l'oeil vide, sur un exercice-punition qu'ils n'essaient même pas de comprendre : ce sont les "exclus" permanents des salles de classe, les "objets en attente" dont on ne veut plus (pas) en cours et qui attendent que les heures passent, que la sonnerie retentisse, ou encore que quelqu'un de l'administration veuille bien leur donner un petit travail, un petit service à rendre... Quand vous passez près d'eux, ils vous lancent, comme un défi, "J'sais pas lire, alors c'est pas la peine que j'la fasse,

1. Albert JACQUARD, Entretiens imaginés par Marie-José AUDERSET, *C'est quoi l'intelligence ?*, Editions du Seuil, Petit Point, 1989.

ma rédac... De toute façons, j'aurai Zéro... C'est pas la peine que vous vous intéressiez à moi... De toutes façons!!!...".

On peut lire déjà l'échec sur ces fronts de 12 ans ; si leur regard est vide c'est qu'ils ont implicitement la conviction que tout est perdu d'avance, que ce qui est en train de se jouer, là, à l'école, se fait et va se faire sans eux, en dépit d'eux. Il ne reste plus grand chose pour sauver la face, sinon copier, imiter l'attitude du "premier" ou du "chef", dans la cour de l'école, dans les couloirs du collège, non pas derrière la table de travail mais, bien souvent, sur la table-barricade, l'injure à la bouche, l'insolence dans les yeux, les "Nique-ta-mère" ou "Mange-tes-mo-orts" sur le bout de la langue ou au fond du gossier, prêts à sortir, bien fort, bien rauque pour rappeler aux autres qu'"on est là", quand même, malgré l'accumulation des notes en-dessous de la moyenne, des zéros de conduite et des "J'sais pas faire".

Face à Ceux-là, qui posent problème à longueur d'année, le Système - loin de moi l'idée d'accuser ici les individus qui ont conscience du problème et qui, avec les "moyens du bord" essaient de maintenir un dialogue avec ces enfants-là - le Système donc répond par "Il ou Elle n'a qu'à apprendre ses leçons. Il ou Elle n'a qu'à bien se tenir, qu'à être attentif, qu'à faire des efforts..."

On élève une échelle graduée de punitions, la plus "juste possible" pour contenir et maintenir des attitudes incompatibles avec la norme scolaire. On invente, on cherche dans le passé de l'école pour trouver des réponses, mais on sait bien que ces enfants nous signifient ainsi, à leur manière, aussi maladroitement qu'insupportable, leur mal-être d'apprenant, leur mal-vivre de l'apprentissage. Il est, certes, facile de se rassurer en se disant que de tels enfants ne sont pas adaptés à l'école, qu'ils devraient être "ailleurs" et que nous n'y pouvons rien. Pourtant, chaque fois que je croise l'un d'eux, en arrivant au collège, je me sens mal à l'aise, j'ai la sensation de faire partie d'une vaste machine à fabriquer des "laissés pour compte" ; non pas que je n'aie pas eu, moi-même, l'envie, alors que j'étais à bout d'arguments, de ressources pédagogiques, de jeter un de ces récalcitrants par la fenêtre ! mais parce que de telles situations me semblent interroger fortement l'acte même d'apprendre, autant dans sa durée que dans son espace.

L'école représente-t-elle, toujours, aujourd'hui, et effectivement, un lieu d'apprentissage ? Laisse-t-elle seulement le temps d'apprendre ?

Dans sa relation à l'erreur, coupable, sanctionnée comme la Faute mythique qui interdit l'entrée au royaume de la perfection et des premiers de la classe, ou qui fait entrevoir l'abîme de l'enfer des Nuls, des incurables derniers de la classe, l'école peut-elle encore laisser la place aux tâtonnements, aux avancées soudaines, aux retours en arrière, aux "arrêts sur images", au temps des hypothèses ? Dans ces conditions, l'apprentissage, solidement encadré par les horaires et les programmes, se présente comme la suite, arithmétiquement réglée, de produits finis, évalués, classés, évacués dans les classeurs ou les poubelles, repertoriés sous formes de notes dans les carnets et bulletins de toutes sortes. S'inscrivant ainsi dans une logique que L. BOLTANSKI

qualifierait d'industrielle², il se borne à travailler à la production de produits finis, conformes à l'Objet Scolaire Identifié. Caricature sans doute ? Et pourtant, à entendre les propos tenus dans les salles de professeurs, c'est bien souvent le verbe "*faire*" qui revient : je ne *fais* rien avec cette classe, je n'ai rien pu *faire* aujourd'hui, comme celui d'"*arriver*" : je n'*arrive* à rien avec eux ; rarement on évoque ce qui *se passe*, ce qui est en train de *se passer*...

Alors, dans la chaîne ininterrompue de tests, de contrôles, dans laquelle chacun se trouve embarqué, qu'il le veuille ou non, et qui se voudrait ressemblante, en tous points, excepté le salaire, à l'engrenage production-consommation de la génération adulte, reste-t-il un espace, un moment où puisse *se passer*, se produire une "naissance" ou "renaissance" cognitive³ ? Y a-t-il une horloge pour la lenteur de la découverte, un champ pour les méandres de la compréhension ? Un instant privilégié où le prof, prenant résolument congé de ce système générateur de stress et d'angoisse, pourrait devenir l'accompagnateur, muet mais attentif, des mouvements de cette naissance ou re-naissance ?

Sans doute, touche-t-on là aux valeurs qui régissent l'acte éducatif : que dire, comment se comporter si le professeur doit devenir muet, le maître, ignorant⁴ ? Et si ces attitudes de mutisme et d'ignorance étaient éminemment "pédagogiques", si elles représentaient les passages obligés de celui qui veut "apprendre sans exclure" (pour paraphraser le nom de l'association de Bertrand SCHWARTZ : "Moderniser sans exclure")... ? En poussant l'argument jusqu'à la provocation, ne devrait-on pas dire que dans la volonté de "boucler un programme", d'avancer coûte que coûte, il y a quelque part l'intention d'exclure, l'acceptation de l'échec, de façon plus ou moins consciente ?

- "C'est pas la peine que j'la fais, la dictée, j'ai zéro à l'avance !"

- "Moi, j'peux faire que le dessin du livre, j'sais pas lire, j'aime pas lire !..."

- Moi, j'ai écrit que ça, parce que je suis nul en français, euh... en orthographe... - Mais, pourtant, tu as des choses à dire ? - Oui, mais je vais faire trop de fautes, alors c'est pas la peine..."

Ce sont souvent les enfants qui comprennent le plus vite qu'il n'y a plus rien à apprendre, alors, d'eux-mêmes, ils s'excluent avec un sourire narquois, un regard soumis et résigné, une excuse bredouillante à la bouche. Peut-on alors leur reprocher

2. L. BOLTANSKI, L. THEVENOT, *Les Economies de la Grandeur*, Presses Universitaires de France, 1987.

3. Ce terme de "renaissance" est lié, pour moi, à l'idée que je me fais de FEUERSTEIN et de son Programme d'Enrichissement Instrumental, à travers le livre de R. DEBRAY, aux récits de ces adolescents, perturbés par la 2^{de} guerre mondiale, de ces RMistes résignés qui, parce qu'on prend le temps de les écouter, de les laisser réfléchir en prenant une distance par rapport aux événements du quotidien ou du passé, en les amenant à établir des liens, une hiérarchie, une logique entre les éléments d'un vécu apparemment absurde, vont reprendre confiance en eux, en leur savoir et leur savoir-faire et se réinscrire dans un projet personnel d'apprentissage.

4. Cf. J. RANCIERE, *Le Maître Ignorant*, Fayard 1987.

de baisser les bras trop vite, alors que nous nous trouvons dans un système qui se situe, trop souvent, au-delà des apprentissages, du côté des résultats, de ce qui est acquis ou non, et qui se pose rarement la question de savoir par où passe l'acquisition ?

Qu'en sera-t-il de l'apprentissage de l'orthographe pour cet enfant de 8 ans qui, au CE1, avait découvert, avec bonheur, la différence entre les phonèmes et les graphèmes, qui, tout fier de son nouveau savoir, vous expliquait avec enthousiasme que si on entend (\tilde{a}), on peut l'écrire "en", "an", "em", "am", et qui, en début d'année de CE2, après les tests d'évaluation nationaux, se trouve "relégué" dans le groupe des "moyens-nuls" en orthographe (selon ses propres mots) ; groupe dans lequel, par ailleurs, il restera toute l'année ? Sans doute, parce que quand on a huit ans, il faut savoir, il faut avoir acquis, emmagasiné, comptabilisé, avant d'avoir eu le temps de jouer, de gaspiller et d'inventer des possibilités. Mais quelle part laisse-t-on ainsi au hasard, aux ressources personnelles ou familiales de l'enfant pour pouvoir espérer qu'un jour, cet apprentissage redémarre et évolue dans d'autres conditions !

Pourtant, les chercheurs dans tous les domaines ne cessent de nous montrer l'importance de l'hésitation, du tâtonnement, de l'erreur, du risque dans une démarche d'apprentissage. Dans son livre sur la lecture⁵, P. LECOCQ, citant EHRI (EHRI et WILCE, 1985) propose "que l'introduction au système orthographique de la langue puisse s'effectuer *indirectement en invitant* les enfants, à partir de la connaissance qu'ils ont du nom et du son des lettres, à *inventer* l'orthographe des mots simples. Ceci permet de *leur faire découvrir* les premiers principes du système, le rôle fonctionnel des consonnes et des voyelles, la représentation des diconsonnantiques, l'importance des voyelles brèves et des "e" muets. Ceci permet également de comprendre l'évolution des représentations orthographiques de l'enfant et évite ainsi de *parler inconsidérément de fautes*, alors qu'il s'agit d'*approximations fondées sur une connaissance naissante* du système." (C'est nous qui soulignons). Or dans l'alternative péremptoire du "Tu sais OU Tu sais pas", du "C'est bon OU C'est pas bon", il ne reste guère de place pour la "connaissance approximative". Comment l'évaluer, d'ailleurs, en la valorisant s'entend, dans un système de notation où seul règne le Sans-faute ? Tout se passe toujours comme si l'enfant, durant sa scolarité, quel que soit son âge, devait *savoir* et non apprendre. Il n'y a rien à apprendre, circulez !...

Mais quelle image du savoir donne-t-on alors à celui qui apprend ? Celle d'une connaissance qui ne peut passer que par la forme affirmative, qui est définie une fois pour toutes, et définitive... Impossible alors de la mettre en doute, de la relativiser, impossible alors de progresser... Placée trop haut sur l'échelle des valeurs et des diplômes, elle paraît inaccessible, réservée à quelques élus, ceux qui sont "doués"...

5. P. LECOCQ : *La Lecture, Processus, Apprentissage, Troubles*, Chap. 7, Presses Universitaires de Lille, 1992.

Et si on faisait le pari qu'une attitude moins affirmative de la part de l'enseignant face à la connaissance et au savoir, une façon de relativiser les choses permettrait de rattraper certains apprentissages ratés en rendant à l'élève la confiance en lui et le temps de l'apprentissage ?

Nina CATACH quant à elle, même dans un domaine comme l'orthographe où il semble à une majorité de gens qu'il n'y ait pas de sens à trouver et qu'il faille simplement prendre l'habitude (la bonne, bien sûr !) d'"avaler la couleuvre", revendique le doute comme démarche d'apprentissage : le doute orthographique ! Prenant appui sur le "Que sais-je" de Montaigne et le "Connais-toi toi-même" de Socrate, elle propose une pédagogie du doute : car si "le doute de soi-même est perplexité, indécision, destruction (...) le doute devant la nature, l'inconnu, les nouveautés, est prise de conscience, construction." Si cette démarche fait perdre du temps et risque de remettre en cause l'enseignant, il est bien possible qu'en fin de parcours, chacun, apprenant, enseignant, et même, temps, s'y retrouvent : "... Aider l'enfant à formuler des hypothèses, à "se faire une idée" lui-même, à tirer patiemment et hiérarchiser les fils embrouillés de l'information, quitte à ce qu'il "perde du temps" (qui n'est pas perdu), qu'au bout du compte il vous remette lui-même en cause et qu'on discute, pourquoi pas ?"⁶.

Le temps semble bien être un des noeuds du problème dans le cas d'un apprentissage raté ou lors des "ratés" d'un apprentissage, mais il y en a un autre : celui de l'évaluation, qui va faire en sorte que ce temps perdu soit ou non considéré comme tel. Une chanson révolutionnaire belge, du début du siècle dit : "Le temps payé ne revient plus, la jeunesse meurt de temps perdu...". Il s'agirait alors de retrouver la gratuité du temps de l'apprentissage, et pour cela, de retarder le moment de l'évaluation ou d'inclure cette dernière dans l'apprentissage lui-même pour créer une dynamique, comme le soutiennent les défenseurs de l'évaluation formatrice et comme le dit Ch. HADJI, lorsqu'il propose une évaluation pédagogique au service des apprentissages⁷.

Ah ! si l'on pouvait nous apprendre, à nous enseignants, autre chose que la capacité à "faire des bilans", à ranger, à classer par niveaux, à regarder résolument vers le passé ou vers l'avenir sans s'occuper de ce qui se passe, ici et maintenant ! Si l'on pouvait nous apprendre les outils d'analyse et d'observation capables de nous faire voir, apprécier, les marques d'une progression, si imperceptibles soient-elles, et, justement, parce qu'elles sont imperceptibles ! Si nous pouvions considérer notre tâche d'évaluateur comme un moyen de communiquer à l'élève les points sur lesquels il pourra articuler ses apprentissages, afin de lui permettre de prendre conscience

6. Nina CATACH : *Les délires de l'Orthographe*, Plon, 1989.

7. Ch. HADJI : "L'Apprentissage Assisté par l'Evaluation (A.A.E.)" in *Les Cahiers Pédagogiques*, n° spécial sur l'évaluation, Mai 1991.

d'une progression possible, de lui faire envisager l'avenir ; si nous pouvions, nous-mêmes, devenir ce funambule philosophe en train d'"évoluer" doucement, le plus légèrement possible, sur le fil de l'Être en Devenir !...⁸

J'ai bien conscience, ici, d'être en train de déconstruire au fur et à mesure une image de l'enseignant, le dépouillant systématiquement des compétences qui sont censées être les siennes ; voilà qu'il est en train de devenir doucement une sorte d'anti-enseignant, un enseignant muet, "ignorant", qui doute et qui apprend le doute à ses élèves, qui accepte de "perdre du temps", de ne pas évaluer à chaque instant, qui prépare et propose des activités "gratuites", pour le plaisir de s'entraîner à, de jouer à... (Apprendre, à-prendre, à, vers, prendre en compte la dimension, le sens du préfixe, qui signifie bien qu'on est en marche, qu'on va vers quelque chose, mais qu'on n'y est *pas encore*, qu'on n'est *pas encore* arrivé, que le but est *encore* devant, et quelle chance !...).

Mais ce chemin à rebours n'est-il pas le seul moyen de laisser un espace de liberté à l'élève pour qu'il puisse faire son "métier d'élève" ? C'est à dire, pour qu'il puisse s'inscrire, lui aussi, dans la dynamique de l'apprentissage ; risquer, oser, prendre des risques, oser penser, prendre le risque d'agir, oser dire qu'il réfléchit, prendre le risque de dire ce qu'il est en train de faire et comment il le fait, oser dire qu'il ne sait pas et qu'il a besoin qu'on lui explique, prendre le risque de se situer, de s'évaluer pour savoir où il en est, pour pouvoir aller plus loin, pour avoir l'envie d'explorer de nouvelles directions, pour avoir l'envie de grandir !

Peut-être faudrait-il alors que l'école soit précisément un lieu où l'on puisse prendre une distance avec le réel, où l'on puisse faire toutes sortes de choses qui "comptent pour du beurre". Cela éviterait bien des erreurs de parcours d'apprentissages, erreurs qui ne sont, en fait, que des replis sur soi-même, sur ce qu'on connaît déjà, des appels au secours parce qu'on a peur de se retrouver sans cesse en échec, des refus de prendre des risques parce que le danger d'être considéré comme un imbécile, un incapable, un "bon à rien" est trop grand. Parce qu'on a peur aussi de ne pas être conforme à la norme scolaire. Comment pourrais-je analyser autrement le "contresens de lecture" que font quelques uns de mes élèves de 4ème dans un chapitre du livre que je cite en en-tête de cet article ? Dans un groupe de quatre élèves, chacun devait rendre compte aux trois autres du texte qu'il avait lu et sur lequel il avait travaillé. L'objectif pédagogique était de les amener à prendre conscience des différentes voix qui s'expriment dans et à travers le texte, mais également de ce que peut être une idée, un argument. Il s'agit d'un texte complexe puisqu'il y a, au moins, à chaque fois, trois niveaux, celui de l'enfant, la petite fille qui "pose" un problème concernant l'univers, l'environnement moral ou intellectuel de l'enfant ou de l'adolescent ; celui de l'adulte savant, A. JACQUARD, qui explique, qui argumente ; mais tout cela est "mis en abîme" par la médiation télévisuelle et le contre point que

8. Voir encore Ch. HADJI : *L'Évaluation, Règles du jeu, Des intentions aux outils*, E.S.F., 1989.

représente la petite bande dessinée, mettant en scène la famille française moyenne, tout à fait moyenne (!), devant sa télé...

L'adulte, le savant invite l'enfant à imaginer une école idéale, mais, en même temps, par son argumentation, il propose le moyen de la rendre "à portée de la main". C'est peut-être là le paradoxe que les élèves ont eu du mal à envisager, à "lire" : pour ne pas "prendre de risques", sans doute, dans le souci de se préserver, de rester en sécurité, ils intervertissent les paroles et leurs auteurs : le rêve, l'imagination, toutes choses qui ne sont pas "sérieuses", sont replacés dans la bouche de l'enfant et l'image de l'adulte qu'ils retiennent est celle de l'adulte, du père "castrateur" : "Il ne faut pas rêver !".

Le compte-rendu de NADIA :

"Dans mon texte, ça parle d'un garçon qui, dans sa tête, imagine une école idéale.
- Que les professeurs ne savent pas l'âge des élèves, qu'ils n'apprennent pas que des mathématiques et de la grammaire, mais aussi la liberté et la curiosité...
mais son père dit qu'il ne doit pas se plaindre.
Et que l'école c'est fait pour travailler, et pas pour rêver."

Le schéma de ce texte est clair ; tournant autour de l'axe MAIS, il signifie : On peut toujours rêver... etc... MAIS il faut revenir à la réalité. Expression du discours intégré de l'adulte "raisonnable", d'une urgence sociale, schéma prototypique du récit : "... MAIS soudain, je me réveillai, ce n'était qu'un rêve !", ou de l'argumentation : Oui... MAIS... Non ? Sans doute, un peu de tout cela à la fois ; mélange d'inquiétudes par rapport au vécu, de morceaux de savoir et de savoir-faire acquis à l'école de la raison toute puissante.

Les trois autres élèves font apparaître encore plus nettement cette interprétation du texte : "ça parle d'un garçon qui rêve d'une école idéale. Son père lui dit : Faut pas rêver, t'as qu'à travailler..." (!).

La lecture du texte semble heurter, choquer des représentations d'élèves au sujet de l'imaginaire, représentations qui sont d'autant plus ancrées qu'elles sont entretenues par certains apprentissages, certaines approches du livre et de la lecture, si l'on en croit, du moins, B. DUBORGEL qui, dans son livre *Imaginaire et Pédagogie*, montre comment, à travers les albums et les livres "pour enfants", l'imaginaire se trouve méthodiquement domestiqué, délimité, subordonné.

Ainsi l'image, réservée au jeune enfant, se doit d'être "claire", "univoque" ; prétexte au texte, elle va amener l'enfant, selon une utilisation "positive", à un texte clair, univoque et qui n'a de ce fait plus besoin d'elle. La fiction n'est plus qu'un moyen stratégique pour motiver et pour distribuer des connaissances : ... "Les fonctions du livre et du lire tendent à être monopolisées par les fonctions de transmission d'un savoir scientifique et de formation d'un esprit positif. Parallèlement

Pages 45 à 47 de l'ouvrage d'Albert Jacquard mentionné en note 1. La législation en matière de droits d'auteur ne nous permet pas de reproduire ces pages

les images et/ou le récit "imaginaires" tendent à être suspectés de complicités possibles avec le monstre de l'irrationnel et de la superstition."⁹.

9. B. DUBORGEL : *Imaginaire et Pédagogie*, Formation Pédagogie, Ed. Privat, 1992, p. 35.

C'est ainsi que l'imagination devient progressivement, pédagogiquement, une valeur secondaire qui doit s'effacer pour faire place à l'esprit positif, à l'esprit de sérieux : "Notre hypothèse peut être ainsi formulée : les manuels de lecture ne seraient-ils pas gouvernés par l'exigence, plus ou moins consciente, de faciliter l'intériorisation, chez l'enfant, de statuts du langage et d'attitudes face à ces différents statuts ; intériorisation d'une manière typique et "adulte" d'être-au-langage, c'est-à-dire de le hiérarchiser au profit du couple réel-intellect et aux dépens du couple imaginaire-imagination ?".¹⁰

Il semble bien que si Nadia, Nathalie, Sarah, Anne-Sophie n'ont pas "compris" le sens de ce chapitre, c'est qu'elles n'ont pas osé, dans le cadre d'un travail scolaire, toucher à des valeurs selon lesquelles l'imagination, comme l'image, convient à l'enfant, le rappel à l'ordre de la raison, à l'adulte.

On pourrait parler d'incompétence, d'incompréhension, de non-lecture, mais tout nouvel apprentissage va remplacer celui qui apprend dans une situation de flou, de vague, de confusion qui passe bien souvent pour de la "bêtise", pour les signes d'une incapacité. Les anciennes représentations, les croyances d'ordre magique réapparaissent avec force pour lutter contre une connaissance nouvelle ou une méthode inconnue. Ainsi, lors des premières traductions, des élèves latinistes, qui ont fait leurs preuves par ailleurs, viennent tranquillement proposer à la correction du prof un charabia incompréhensible de mots traduits et juxtaposés sans aucune cohérence : "C'est bon, ça, Madame ?" (Le sourire en plus !). Ou bien, tout comme de jeunes non-lecteurs, ils seront capables de s'emparer d'un ou deux indices et de s'embarquer dans une interprétation "délirante" d'un texte ancien, sans songer à vérifier, sans même penser qu'ils ont la possibilité de le faire.

Toute nouvelle situation d'apprentissage porte en elle la tentative de rejet, de repli sur le "minimum", l'angoisse d'échouer, et c'est justement ce que doit prendre en compte celui qui met en place cette situation : il s'agit de ne pas évaluer cette régression mais de la considérer comme une étape qui va permettre d'aller plus loin ; pour cela, il faut la faire émerger et la prendre comme un simple (et intéressant) objet de travail.

Devant une fiche où se trouvaient éparpillés des mots concernant l'histoire d'Enée, le héros troyen, fondateur mythique de la ville de Rome, Bruno se dit qu'avec des mots, on "fait des phrases" et il "fait des phrases", c'est déjà bien assez pour l'école, pour ce prof qui nous embête avec ses vieilleries et qui ne peut pas comprendre qu'Enée, avec un nom de fille, n'a vraiment rien à voir avec S. Stallone ou Schwarzenegger... Alors il écrit des phrases à faire rougir de honte nos Grands Maîtres de la culture gréco-latine, à faire se retourner dans leur tombe les Mânes de nos célèbres ancêtres : "Elissa et (!) la copine d'Hélène et de Virgile". - En voilà une, de phrase, puisqu'"elle" veut des phrases, j'avais lui en écrire, moi des phrases et

10. *ibid.*, p. 81.

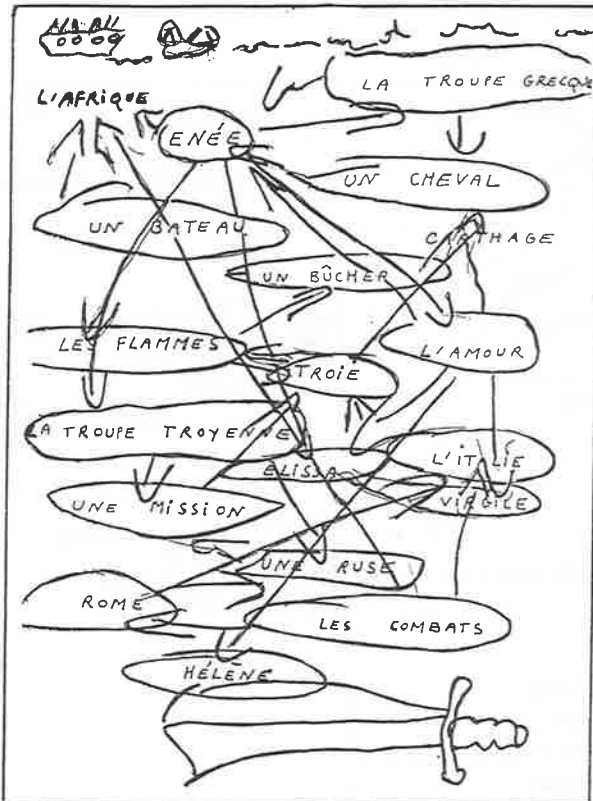
que j'mettrai tout ensemble, comme ça, elle sera contente ! -... Et, tandis qu'il laisse sur sa feuille la trace de ce minimum de compréhension, il se "trahit" lui-même, se faisant prendre en flagrant délit de sens : il relie certains mots avec des flèches, il dessine un petit bateau, une épée, prouvant par là-même qu'il est capable de "faire du sens", de construire une histoire, même si celle-ci n'a que très peu de choses à voir avec l'Enéide de VIRGILE ! Cela dit, ce qu'il a fait là me semble illustrer très bien ce que BERBAUM appelle le niveau des faits : "Certains élèves se contentent d'en rester au niveau des faits (les théorèmes, les définitions)"¹¹. Ce qui caractérise, non pas son niveau mais, plus justement, ce qu'il pense que l'école attend de lui, peut devenir un objet de travail, entrer en comparaison avec les façons de s'y prendre des autres élèves. Les deux Nathalie, elles, essaient d'établir des "relations entre les faits", quant à Razika et à Lucie, elles construisent, elles en sont au "niveau du sens". BERBAUM ne cherche pas à "évaluer" ces niveaux, il les présente plutôt comme les étapes de la recherche, de l'apprentissage : "Ce qui correspond, dans le domaine de la recherche, aux niveaux de la description, de l'explication et de l'interprétation". S'il y a une hiérarchie évidente entre ces niveaux, chacun a néanmoins sa valeur, sa nécessité, et son importance sur le chemin de la connaissance. Le problème qui se pose est celui de la circulation entre ces différents niveaux pour que les élèves n'en "restent pas là". Comment faire en sorte que ceux qui sont en train d'apprendre ne s'enferment pas dans une étape, une méthode, une solution mais qu'ils comprennent que la connaissance n'est pas figée, qu'elle n'entre pas dans les petits carreaux d'un grand format ou les grands carreaux d'un petit format, avec ou sans spirale, en passant trois carreaux avant de commencer, sinon-ça-fait-déjà-cinq-points-en-moins- !

EXERCICE : Que ferais-tu avec les mots proposés sur cette fiche ?

L'AFRIQUE		LA TROUPE GRECQUE
ENEË		
		UN CHEVAL
UN BATEAU		CARTHAGE
	UN BUCHER	
LES FLAMMES		L'AMOUR
	TROIE	
LA TROUPE TROYENNE		
	ELISSA	L'ITALIE
	UNE MISSION	VIRGILE
	UNE RUSE	
ROME		LES COMBATS
	HELENE	

11. J. BERBAUM : *Développer la capacité d'apprendre*. Collection Pédagogies, E.S.F., 1991.

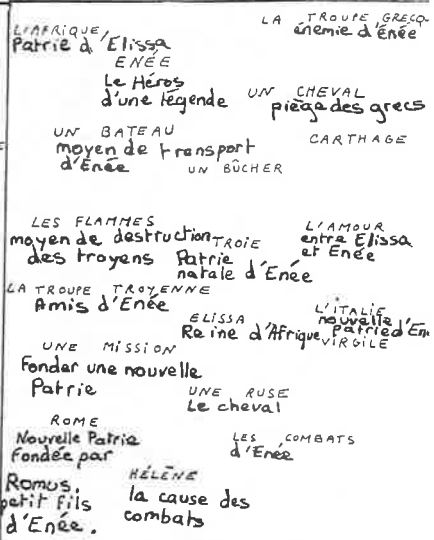
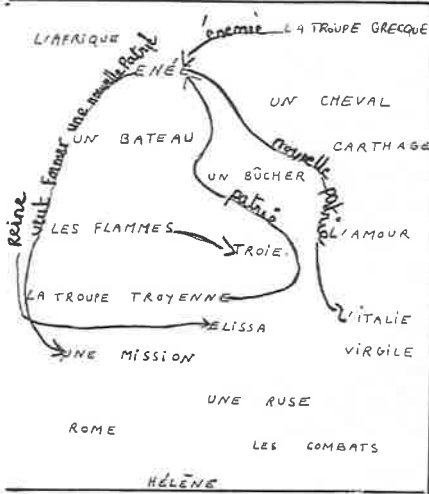
Exemple 1 : BRUNO



- 1) ENÉE à un cheval
 - 2) un bateau va jusqu'en
afrique
Elissa et la copine d'Helène
et de Virgile
- les flammes sont au bucher
une ruse est faite par la
troupe troyenne
l'italie c'est Rome

Exemple 2 : NATHALIE C.

Exemple 3 : NATHALIE P.



LES FLAMMES de troie
 Elissa reine d'Afrique
 La troupe Troyenne combat contre
 la troupe Grecque
 L'amour d'Enée
 J'ai relié un mot à un autre
 avec une flèche. Ensuite j'ai
 fais la phrase avec verbes et
 complément

J'ai pensé qu'il fallait mettre des
 renseignements sur les mots et
 on voit qu'il se rattache tous car ils font
 partie de l'histoire d'Enée. Et reconstituer
 une histoire.
 Enée arrive dans la Patrie d'Elissa:
 L'AFRIQUE.

Exemple 4 : RAZIKA

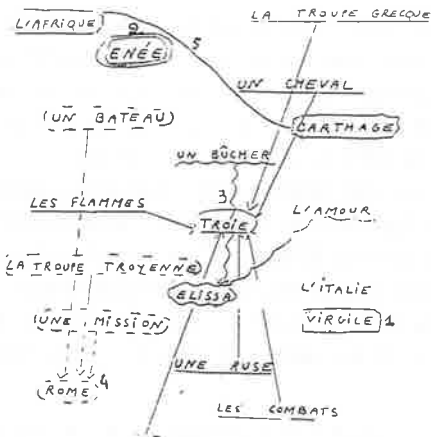


Cesont tous des noms communs ou des noms propres
Avec tous ces mots je vais reconstituer l'histoire d'Enée.

Enée arrive à Troie en bateau.
Il approche de Carthage où il rencontre Elissa reine d'Afrique
Il raconte à Elissa les combats entre la troupe grecque et la troupe troyenne la raison des combats : Héliène.
Une ruse de la troupe grecque pour gagner : un cheval où sont cachés des guerriers.
Les Flammas détruisent Troie.
Elissa rencontre l'amour en Enée
Mais Enée à une mission ; fonder Rome en Italie.
Elissa meurt brûlée dans un bûcher
C'est l'histoire d'après Virgile

Je vais traduire tous les mots derrière la feuille au nominatif ^{je ne me souviens plus}
Je ne peux pas traduire tous les mots parce qu'il y en a que je ne connais pas

Exemple 5 : LUCIE



- je classe les mots et je les numérote :
- ① Virgile qui raconte l'histoire au 2
 - ② Enée, la relation entre tous ces événements
 - ③ Enée quitte Troie parce que celle-ci est détruite par les Flammas grâce ou à cause des troupes grecques qui utilisent un cheval, de la ruse Héliène est la cause des combats.
 - ④ Il part en bateau avec la troupe troyenne car il a une mission, aller fonder Rome.
 - ⑤ Il arrive en Afrique à Carthage

Il peut être nécessaire, parfois, de ne pas prendre toute production d'élève pour "de l'argent comptant" ("C'est noté ? M'dame !"), il peut être intéressant de leur faire vivre des moments où l'on a le droit de s'entraîner à, de s'exercer à, tout en regardant les autres s'exercer pour tenter de comprendre comment ils s'y prennent et pourquoi ils le font comme ça. Donner à vivre de tels moments, amener les élèves à les accepter et à en tirer profit n'est pas une tâche facile. De même, quand A. JACQUARD nous montre un adulte savant capable d'imaginer et de rêver, on se heurte aux représentations des élèves, des parents et de tout un système scolaire qui voudrait que l'école reste ce qu'elle a toujours été. Travaille et réussis ! Si tu travailles, tu réussiras et si tu ne réussis pas, c'est que tu ne travailles pas...

Cette logique impitoyable, déjà plus acceptable que celle qui postule "si tu ne réussis pas, c'est que tu n'es pas doué", ne laisse évidemment pas de place à l'apprentissage. En remplaçant le verbe "apprendre" par "travailler", elle occulte complètement les chemins de la connaissance, le sens et l'orientation de la tâche qui incombe à l'enseignant, et de ce fait, elle exclut un nombre d'enfants de plus en plus grand.

Si nous avons l'impression, depuis tout à l'heure, de dessiner, en creux, une image d'enseignant, privé peu à peu de ses valeurs professionnelles, il est grand temps, à présent, de redéfinir une fonction en s'engageant, après cette descente aux Enfers de la "déprofessionnalisation", sur la voie d'une plus grande "professionnalité". Pour la fonction, c'est M. DEVELAY qui nous guidera : brisant l'évidence "un enseignant, c'est fait pour enseigner", il propose une action beaucoup plus complexe, plus fine, qui tient compte de l'autre, celui qui apprend, et du chemin qu'il faut faire pour aller vers lui : "La fonction de l'enseignant n'est pas d'enseigner, elle est de veiller à ce que les élèves apprennent."¹²

Cela suppose qu'on ne s'endorme pas sur les rails de la routine et de l'habitude ! Cette vigilance, cette attention sans défaillance donnent un sens positif et actif au "mutisme" et à "l'ignorance" dont il était question précédemment : se taire, ne pas dire tout ce qu'on sait, pour pouvoir être plus à l'écoute des questions de l'apprenant, pour pouvoir mieux observer ce qu'il tente de faire et comment il s'y prend.

Pour tenter d'y voir plus clair dans ce que pourrait être "une plus grande professionnalité", nous nous appuyons sur l'article d'E. NONNON, "Que voudrait dire «aider à comprendre» ?" dans le n° 1 de la revue SPIRALE¹³ où la notion d'aide à la compréhension, à l'apprentissage apparaît comme incontournable dans tout acte éducatif. Contrairement aux idées courantes, selon lesquelles, "ma foi, si les élèves vivent à l'école dans l'angoisse, le stress, si on les mène à la dure, c'est pour leur

12. M. DEVELAY : *De l'apprentissage à l'enseignement*. Collection Pédagogies, E.S.F. éditeur, 1992.

13. Article repris dans SPIRALE, numéro spécial, janvier 1991, I.U.F.M. Centre de Lille.

apprendre «la dure réalité de la vie», E. NONNON, faisant référence à BRUNER et à WALLON, dit qu'il est important que l'adulte, en créant un espace ludique, autour d'activités gratuites, filtre le réel : "C'est cette relative distance par rapport aux besoins immédiats et le fait que les sanctions du réel soient filtrées par l'adulte, qui permet de sortir de la sécurité de la routine, de tenter des réponses non stéréotypées, et donc, d'acquérir une certaine autonomie."

On est bien loin, ici du maternage ou de l'assistanat ! Cet "étayage" de l'adulte dont elle parle n'est pas un simple soutien, destiné à retarder le moment de l'effondrement. C'est plutôt cette pièce de charpente qu'on va placer au bon endroit pour permettre à la construction de se réaliser, de s'élever plus haut et qu'on enlèvera ensuite quand l'édifice sera réalisé. Sa fonction est donc à la fois capitale et provisoire. La fonction du prof sera donc de donner à l'élève les moyens de grandir ; au besoin, il se fera lui-même "moyen", médiateur, étau, pour que l'élève pense à élever son édifice, pour qu'il ait l'envie d'ouvrir des portes et des fenêtres.

Ces moyens sont multiples mais ils ne peuvent être inventés que si l'adulte accepte de faire ce "voyage dans la zone de proche développement" de l'enfant auquel VYGOTSKI nous convie. Ce voyage, totalement gratuit, exige que l'on sache gaspiller le temps de l'apprentissage pour permettre à l'adulte de repérer les problèmes de l'apprenant et de mettre en place des situations, suffisamment proches du degré de son évolution et qui vont favoriser le dépassement des conflits, le franchissement des obstacles ; des situations suffisamment proches mais aussi suffisamment "ouvertes". Les livres peuvent apparaître ainsi comme de merveilleux médiateurs, quand ils sont choisis par l'adulte, pour l'enfant, au bon moment. Lors d'une étape difficile où il se sent perdu, désemparé, où l'adulte le perçoit en pleine régression, l'enfant peut trouver par l'intermédiaire du livre, des moyens, des mots, des images pour affronter les contradictions qu'il est en train de vivre. Lire n'est alors plus cette activité obligatoire de l'école, qu'on va évaluer et qui va décider du passage dans la classe supérieure ; c'est trouver quelque chose qui, soudain, alors qu'on ne s'y attend pas, nous "parle" très fort et très bien de ce qui nous concerne et nous touche de près. Mais comme c'est de façon "indirecte" que le livre propose une résolution possible des problèmes et des conflits, la médiation de l'adulte est indispensable, à la fois, pour le choix du ou des livres et pour le faire découvrir. Le livre ne pourra jouer son rôle de médiateur que par l'intermédiaire de l'adulte. On l'oublie sans doute trop souvent quand on se désole sur le fait que les enfants ne lisent pas, n'aiment pas lire. N'est-ce pas le signe d'un apprentissage raté ? Qu'il n'y a pas eu de médiateur pour laisser traîner, pour lire à voix haute, comme ça, par hasard, le livre-déclencheur, pour ménager cette situation d'apprentissage ? Bien sûr, il faut la patience de Shéhérazade, il faut aller, parfois, jusqu'à la mille et unième nuit¹⁴ pour que les yeux

14. Voir : B. BETTELHEIM : «Le pouvoir des Contes» dans "*Psychanalyse des Contes de fées*", Trad. Fr., 1976, Robert Laffont.

du jeune auditeur se mettent à briller, que le rire ou le fou-rire éclate, que la jubilation, l'envie de parler, de discuter manifeste le soulagement, la reconnaissance de cette "aide à la compréhension" qui arrive au bon moment. Mais cela en vaut sans doute la peine ! L'enfant ne s'y trompe pas, il reconnaît une situation d'apprentissage, comme en témoigne ce mini-entretien avec ALBIN, 8 ans, qui se sent en échec à l'école, au CE2, et qui, à la question : "Pour toi, qu'est-ce qu'apprendre ?", répond : "- Pour moi, c'est... Ben, ... trois heures le matin, trois heures l'après-midi, c'est trop !... ça pourrait être quatre heures le matin, une heure l'après-midi... ça me fait chier d'apprendre... l'école, ça m'apprend rien du tout... apprendre, c'est lire des livres, des mots que j'connais pas..."

- Et d'après toi, comment peut-on aider quelqu'un à apprendre ?

- On peut lui lire un livre... Elle (désigne la mère) nous demande les mots qu'on comprend pas. Au lieu de les faire recopier, on peut en parler ensemble..."

Si l'enfant reconnaît ici une situation d'apprentissage autour du livre, c'est sans doute à cause de la reconnaissance affective du "médiateur" qui lui manque à l'école. C'est aussi sans doute qu'il a eu la chance de trouver dans le livre la possibilité de dépasser un état soumis à l'affectif, l'angoisse, la peur, et d'acquérir un pouvoir nouveau, celui de relativiser les conflits, les difficultés, de voir les moyens de les affronter et de les dépasser. Il est ainsi des livres salutaires, autant que les contes, qui, par la médiation de l'adulte, "accompagnent" l'enfant dans son apprentissage du monde. Je pense, en particulier, à toute la série des livres de P. STEVENSON : "Père que Pierre", "Le jour le plus affreux", "On ne veut pas aller dormir", etc...¹⁵

Le rôle de l'adulte-médiateur ressemble beaucoup à ce que décrit J. BRUNER, lorsqu'il observe, guette, interroge les jeux de la mère et de l'enfant, au cours de cet apprentissage "naturel" qu'est celui de la parole¹⁶. Les mères, jouant à cache cache avec les objets, créant l'étonnement, la surprise, la déception, le plaisir des retrouvailles au fur et à mesure du déplacement de ces objets, inventent ainsi des situations naturelles de communication où la parole devient nécessaire, non pas pour exprimer un besoin, mais, gratuitement, pour le plaisir de parler, de dire ses émotions, pour exprimer un plaisir, un mécontentement, son désir de recommencer encore et encore, pour aller toujours un peu plus loin...

Cet enseignant que nous sommes en train de reconstruire à travers l'adulte-médiateur, saura aussi prendre sur lui une partie de la surcharge cognitive que peut comporter n'importe lequel des plus simples apprentissages. Et cela, parce qu'il sait que rien n'est "simple", que tout apprentissage est complexe, et que l'élève qui réalise

15. Collection LUTIN POCHE de l'Ecole des loisirs.

16. J. BRUNER : *Comment les enfants apprennent à parler*, Traduc. française, Editions RETZ, Paris 1987.

facilement la tâche qu'il vient de lui donner, n'a pas vraiment besoin de lui, puisqu'il "savait" déjà.

Par exemple, et pour éviter les occasions de "blocage", à cause de la taille du volume, de la petitesse des caractères, de la contrainte que représente, pour certains, le fait de rester immobile devant un livre, de la "peur de ne pas comprendre", il osera lire le livre à haute voix, devant ses élèves, comme le fait D. PENNAC, transformant ainsi les attitudes de repli ou de refus des adolescents (" - Vous allez nous lire tout ce livre... à haute voix ! - On a passé l'âge !") en véritables retrouvailles avec le livre, en appétits de lecture...

"Le plus important, c'était le fait qu'il nous lise tout à voix haute ! Cette confiance qu'il plaçait d'emblée dans notre désir de comprendre... L'homme qui lit à voix haute nous élève à hauteur du livre. Il donne vraiment à lire !" ¹⁷

Cette confiance placée dans le désir de comprendre de l'apprenant, c'est une merveilleuse anti-dote aux sempiternels constats d'échec : ils ne veulent rien faire, ça ne les intéresse pas, rien ne les intéresse !... Tout simplement parce qu'elle renvoie à l'enfant, à l'élève, une image positive de lui-même, image sans laquelle, ne cessent de nous répéter BERBAUM et d'autres psycho-cogniticiens, aucun véritable apprentissage n'est possible. Mais il appartient à l'enseignant de la renouveler, de la réactiver au long de l'année scolaire, parce qu'elle est forcément sans cesse remise en cause par les différentes situations d'apprentissage proposées, par la parole des autres.

L'image positive qu'il a de lui-même va permettre à l'élève d'envisager la progression dans son apprentissage, elle l'aide à oser sortir des "sentiers battus", au lieu de se cantonner frileusement dans ce qu'il sait faire. Or on a parfois la sensation, au collège que les élèves en difficulté ne sont pas les seuls à ne pas prendre de risque. Ceux que l'on considère comme "bons" savent aussi reconnaître le minimum qui leur assurera une place confortable jusqu'en troisième. Le système devoir-note fonctionne bien sans qu'il soit nécessaire d'évaluer, de risquer et de franchir un obstacle.

Si les conséquences ne sont pas les mêmes que pour l'enfant de CP qui ne parvient pas à déchiffrer un mot, de telles habitudes ne peuvent favoriser une progression.

Il appartient alors à l'enseignant-médiateur de briser ces habitudes, pour remettre en cause des acquis qui sont en train de se figer, de se scléroser. Cela ne se fait pas sans douleur : ainsi tenter de travailler sur la méta-connaissance avec des élèves, pour introduire la dimension sociale de l'apprentissage perturbe la hiérarchie qui s'installe dans une classe, celle qui enferme chacun dans une image, "l'intello", le "fumiste génial", le "bon à rien", le "littéraire", le "scientifique"... et celle qui tisse la relation univoque de l'individu-élève à l'individu-prof.

Apprendre passe aussi par apprendre des modes de vie avec les autres...

Rabah, Ellénore, Bertrand, Johanna et les autres, découvrent sur une feuille,

17. D. PENNAC : *Comme un roman*, Gallimard, 1992.

tapées à la machine, les stratégies que chacun a avoué avoir utilisées pour traduire un texte :

Rabah : "J'aime pas qu'on juge mon travail... surtout par les élèves ! Les profs, ça va, mais pas les élèves !..."

Ellénore : Au contraire, j'trouve que ça ne peut qu'aider d'avoir les avis des autres... C'est pas un jugement négatif, obligatoirement !

(Après divers échanges de ce genre, Rabah conclut avec force :)

Rabah : J'm'en fous de l'avis des élèves !

Bertrand : Pourtant, tu étais délégué de classe, l'an dernier, et tu dis que tu t'en fous de l'avis des élèves ?

Rabah : J'suis plus délégué !

Johanna : Moi aussi, ça me gêne un peu... Parce qu'on a peut-être dit des conneries.

Ellénore : Johanna, tu as peur que les relations entre élèves rejaillissent sur ton travail, mais là, on juge ton travail seulement, et pas toi !..."

Ainsi va l'apprentissage, remettant en question les certitudes de l'enseignant comme de l'apprenant, faisant apparaître les problèmes là où on ne les voit pas, où l'on refuse de les voir. Il a besoin d'espace pour qu'on puisse prendre du recul, une distance. Il passe parfois par toutes sortes de détours incongrus, il a besoin du conflit, il exige beaucoup d'imagination pour inventer toutes sortes de situations, il se méfie des produits finis, tout faits, comme de la peste. Il demande de l'audace, toujours de l'audace !

"La vie est courte et l'Apprentissage est difficile !"

Il a, parfois, beaucoup de mal à entrer dans le cadre d'un horaire, d'un programme... Il a besoin de place et de temps libre.

"Qu'as-tu appris à l'école aujourd'hui, mon fils ?"

Rien, sans doute ; tout, peut-être, si l'élève a pu interroger le maître et le mettre en difficulté, (un maître en difficulté !!!), s'ils ont pu, chacun, s'apprendre quelque chose, s'ils ont essayé, ensemble, de devenir un peu plus "intelligents" qu'hier...