

L'INCOHÉRENCE COMME CO-ERRANCE

Marie-Fabienne DESPREZ,
Classe de Perfectionnement, Roubaix

C'était fin juin, dans la classe, classe de perfectionnement, classe que l'on dit spécialisée¹. Les élèves et moi, nous rangions, triions, jetions... ce qui forcément nous amenait à nous souvenir : nostalgie, étonnement, plaisir... Peut-être quelque chose qui ressemble dans les romans à ces visites un peu clandestines de vieux greniers de grand-mères.

Sébastien, onze ans, travaillait à mes côtés. Il avait choisi depuis peu un style vestimentaire « grunge » et avait acquis depuis longtemps une grande compréhension du monde adulte. Il en connaissait les failles et les défaillances. Il ne se gênait pas pour les signaler, avec un sourire moqueur. Dans ces moments-là, il valait mieux sourire avec lui, d'abord parce que Sébastien n'était plus homme à s'en laisser conter, et puis parce qu'il restait finalement très indulgent, très compréhensif avec les adultes.

On était parvenu à bien s'entendre lui et moi. On le disait insolent, je ne le trouvais qu'impertinent. C'est avec son sourire à la fois grave et moqueur qu'il me demanda : « Tu te souviens de ce que tu avais dit le premier jour ? Juste tes premières phrases ? »

Il ajouta : « Tu ne te rappelles pas ? ... Moi, je m'en souviendrai toute ma vie ».

Je n'aimais pas tellement l'idée qu'il se souvienne ainsi de ce que j'avais pu dire. Et si d'impertinent, il devenait pertinent. Son sourire me laissait présager le pire. Mais qu'est-ce que j'avais bien pu dire ? A la rentrée des classes, ne connaissant pas les enfants, mes « discours » restent impersonnels : un peu de menaces, pour montrer ma force et cacher ma peur (mais Sébastien n'était pas du genre à être marqué par des menaces, même non tenues), un peu de philosophie, pour rappeler les grandes finalités de mon enseignement et de leurs apprentissages, et enfin, les grandes lignes de mes options pédagogiques quant à l'organisation du travail. Alors de quoi se souvenait-il ? Où était la faille ?

Le premier jour, je leur avais sûrement dit, choisissant pour ce faire les mots adaptés à leur âge, que je les aiderai à devenir des jeunes adultes autonomes, capables

1. Les classes de perfectionnement (réintitulées « CLIS ») dans les écoles primaires correspondent dans les collèges aux SES.

de s'adapter et d'utiliser leurs connaissances dans une société démocratique en constante évolution. La finalité éducative est respectable, et ne dit-on pas dans les bouquins de pédagogie, qu'elle détermine les pratiques. L'idée est belle mais sans doute fausse, sinon que penser du si grand écart entre le but affiché de l'Ecole et ses résultats ? Pourquoi, alors que les discours officiels (politiques et législatifs) et surtout les discours des enseignants sont si humanistes, le système scolaire sélectionne-t-il de la sorte ? Comme s'il ne suffisait pas de dire pour faire. A moins, bien entendu, que tout cela ne soit que faux-semblant. On peut douter de la sincérité du "dire démocratisant" des instances publiques et économiques de notre société : on sait que l'échec scolaire joue un rôle de sélection et de reproduction sociale. C'est sûrement juste et surtout peu coûteux d'accuser la société. Et d'ailleurs qui accuser d'autre ? Car enfin, les enseignants désirent la réussite des élèves, c'est leur but. Ils font leur, le premier article de la loi du 10 juillet 1989 et travaillent à ce que « le service public de l'éducation soit conçu et organisé en fonction des élèves », « qu'il contribue à l'égalité des chances... ».

Alors, ils enseignent ce qui leur semble concourir à la réalisation de leur objectif. Et souvent ils ne réussissent pas. Et moi, je le savais, je n'avais pas réussi. Etait-ce de cela qu'allait me parler Sébastien ? Je n'avais pas réussi, mais pourquoi cet échec ? Les raisons étaient sans doute nombreuses. L'une d'elles était que j'avais fait semblant, semblant d'enseigner.

ON PEUT FAIRE SEMBLANT D'ENSEIGNER QUELQUE CHOSE À QUELQU'UN. DOUBLE JEU

Il m'arrive de poursuivre tranquillement un objectif en empruntant une démarche qui l'annihile complètement. Les exemples dans ma pratique sont nombreux mais d'abord j'en emprunterai un à Hélène Romian, qui écrit dans son ouvrage « Pour une pédagogie scientifique du français » (P.U.F, 1979) : « Enseigner une grammaire structurale de façon dogmatique, c'est toujours enseigner des dogmes, ce qui est contraire à l'esprit même de la démarche structurale ». Cet exemple, un peu raccourci a le mérite de résumer ce qui va suivre qui n'a finalement que valeur de témoignages, avec tous les défauts du genre : anecdotiques, donc peu généralisables.

Ainsi, donc, je connaissais le danger des savoirs atomisés. Je savais en quoi consistait la méthode : enseigner un petit morceau, puis un autre, proposer un exercice d'application adapté et redonner un petit fragment... De temps à autre, réviser. L'année suivante, recommencer, pareil mais en plus compliqué, en plus complexe, en plus complet. Connaissant la méthode, je prévoyais les effets pervers. Les élèves n'apercevraient pas la véritable signification de leurs apprentissages. Ils ne parviendraient pas à comprendre le but réel de leur activité.

Et c'est ainsi qu'ils jugeraient tout cela vain ou insensé ou bien ils élaboreraient des explications naïves et erronées : « Ca sert à rien la grammaire », « la grammaire, c'est nul », « la grammaire, ça sert à avoir des bonnes notes »...

Alors enseignante consciencieuse, j'allais expliciter, dire les liaisons à établir

entre les éléments, énoncer les relations de causalité entre les activités du moment et celles qui ont précédé, qui suivront. Je dirai ou aiderai à le faire dire. J'annoncerai le but final, comme on montre du doigt un point à l'horizon : c'est là que l'on va, la route est longue et difficile mais la récompense est au bout du chemin.

Ou bien encore, je mettrai en scène les objets à apprendre dans un « projet », qui finalisera momentanément l'apprentissage, ou bien encore dans une « énigme », une situation-problème qui ciblera un petit bout à réaliser complètement. L'objectif était louable, les techniques pédagogiques réfléchies. Il fallait juste un peu de confiance de la part de mes élèves et beaucoup de patience. Mais tous ne l'auront pas. La patience est une qualité inestimable pour les élèves. En fait, en enseignant la grammaire, on enseigne davantage la patience. Remarquez, ils n'en ont pas tous besoin. Certains savent que de toutes façons ils n'iront pas jusqu'au bout; ils savent que pour eux les études s'arrêteront dès la fin de la scolarité obligatoire. Et dans certains quartiers, nombreux sont ceux à qui on raconte le début en sachant qu'ils ne connaîtront pas la fin.

Il y a de l'incohérence dans le temps scolaire : il y a le temps régulier et serein nécessaire à une étude harmonieuse et « la hâte indécente » du cursus, du retard, de l'orientation ; il y a le temps du savoir programmé à long terme et le temps chaotique et provisoire d'un élève qui se sait dans un monde d'urgence. Alors, comment faire pour réussir à recommencer et à finir, pour que chaque morceau trouve sa place, que l'histoire soit intégrale ? Pour qu'un jour, peut-être, quand l'heure de la « formation pour adulte » viendra, l'élève n'ait pas à se reconstituer avant de commencer, de recommencer ?

Non, je ne pouvais pas leur dire tout cela. Ce serait cruel parfois d'être cohérent, et puis, il faut reconnaître qu'il y a du sublime dans l'incohérence pédagogique, une part de folie, d'espoir insensé. C'est un magnifique pari que fait l'enseignant, celui de faire le pari mystique de l'Élection. Alors que faire d'autre que faire semblant ?

FAIRE SEMBLANT D'ENSEIGNER. DOUBLE VUE

Sébastien me regardait toujours en souriant. Il savait bien que je finirai par lui demander de me rappeler mes paroles. Laquelle de mes incohérences allait-il signaler ? peut-être une s'attachant à « l'évaluation ».

C'est vrai, l'évaluation reste, pour moi, un concept flou. Je n'ai pas encore bien compris de quoi il s'agit vraiment. Parfois, même, j'en suis à penser que l'évaluation, c'est inutile, voire nuisible. Mais, très vite je me reprends et je me dis que l'évaluation est une étape nécessaire dans un projet pédagogique, elle permet l'élaboration d'objectifs, elle vérifie la validité des démarches empruntées. Bref, l'évaluation est un garde-fou. Arrivée à ce stade, j'abandonne l'idée que l'évaluation est nuisible mais je me demande, si elle est garde-fou, c'est qui, c'est quoi le fou ? Ou pour poser la question de façon plus claire, que faut-il exactement évaluer et avec quels outils ? Faut-il mesurer les contenus enseignés de manière explicite, les objectifs affichés ou bien faut-il évaluer les enseignements cachés ? Quand on a fait semblant d'enseigner

la grammaire, doit-on mesurer les acquis orthographiques ou bien l'accroissement de la patience ? Si l'enseignant joue parfois un double jeu, qu'il « dés-enseigne » (comme on dés-informe), l'élève doit aussi apprendre à faire semblant : exprimer (presque silencieusement) ce qui est attendu, disserter sur un événement qu'il n'a pas vécu et dont d'ailleurs, il n'a que faire, parler d'un livre qu'il n'a pas lu... Et puisque cette compétence de faire semblant est indispensable pour jouer « à l'école », elle devrait sans cesse être l'objet d'évaluation. Mais dans ma classe il n'en est rien : reconnaître des pratiques déviantes, c'est une chose, les instituer jusque dans l'évaluation en est une autre. Alors, je me restreins à un semblant d'évaluation. Cette fuite a un mérite, elle nous épargne, à mes élèves et à moi-même, les délires de la notation qui sévit surtout dans le secondaire. On note, on note... Et l'ivresse est si grande que l'on note des travaux qui ne sont que les traces d'un processus d'apprentissage, les marques d'un cheminement. Et l'ivresse est si grande qu'avec tous ces chiffres, on fait des calculs, des moyennes. Et on affirme que c'est le reflet objectif de l'élève.

On fait semblant d'y croire, ou bien, dégrisé, on dit à qui veut l'entendre (et à l'élève aussi) que « les notes, ce n'est pas cela qui compte, que l'important, c'est ce que l'on disait le jour de la rentrée »...

Qu'est-ce qu'on disait déjà, le premier jour ? Et moi, qu'est-ce que je disais déjà le premier jour ? Et de quoi se souvenait Sébastien ? Je n'aimais pas tellement l'idée qu'il se souvienne ainsi de ce que j'avais pu dire. Mais, je le lui ai demandé, prête finalement à assumer. C'est vrai, je me souviens, je le lui ai demandé, je me souviens qu'il m'a répondu. Mais aujourd'hui, je ne me souviens plus de ce qu'il m'a dit. Lui disait qu'il s'en souviendrait toute sa vie, moi j'ai encore oublié.