

DES VERTUS DE L'ÉCART

Malik Habi
Collège Jules Ferry, Haubourdin

AIDER ?

Pourquoi et comment écrire sur l'action d'aider quand on estime que celle-ci représente l'essentiel de notre métier, sinon son essence même¹ ? Ainsi, quand je pense à « aider », je ne pense pas seulement aux différents dispositifs que l'on peut mettre en place au sein de la classe pour faire travailler les élèves, je pense avant tout et surtout à l'acte même d'enseigner qui se construit nécessairement dans un écart, celui existant entre l'endroit où se trouve l'élève et là où l'on désire le mener. Je pense ici aux travaux de Piaget, de Bruner ou encore de Vygotski, sur lesquels je reviendrai au fil de cet article.

À travers le récit d'une journée fort banale, tissé de petits riens et de situations de classe concrètes prises au hasard, le présent article servira à me rappeler, et peut-être au lecteur conjointement, combien aider reste l'objectif cardinal de notre métier d'enseignant... et combien il n'est pas toujours besoin d'innover à tout prix pour aider un élève dans ses apprentissages, comme voudrait nous le faire croire la multiplicité des injonctions et des dispositifs présents et recommandés dans la nouvelle réforme du collège.

1. Olivier Markwitz, dans sa contribution au présent numéro, revendique la même posture professionnelle.

Pour ce faire, j'imiterai la démarche adoptée par Stéphanie Michieletto dans son article du présent numéro, soit le récit d'une journée ordinaire de classe. C'était hier... soit un lundi.

I. LUNDI, 8 h 15, SALLE A103

1. La 3^e C. 25 élèves présents et leur enseignant

Nous sommes dans un chapitre consacré à l'étude de la poésie et de la chanson engagées, les élèves se sont vu distribuer un corpus de cinq textes qui sont les suivants : « Le Déserteur » de Boris Vian, « Afrique » de David Diop, « Le Chant des Partisans » de Druon et Kessel, « Morts les enfants » de Renaud et « Lily » de Pierre Perret. Chaque texte est accompagné du même paratexte : le nom de l'auteur, sa date de création et, le cas échéant, le titre du recueil ou de l'album dont il est extrait.

Si certains de ces textes peuvent s'avérer résistants à une première lecture pour un élève de 3^e (« Afrique », « Le Chant des Partisans », « Morts les enfants »), d'autres le leur semblent moins (« Le Déserteur » et « Lily »). C'est du moins le pari que j'ai fait et qui fonde mon cours.

Ainsi, je donne aux élèves la consigne suivante : « Qu'est-ce qui peut rendre la lecture de ce texte difficile ? » Consigne volontairement provocatrice en cela qu'elle ne leur demande pas de verbaliser d'abord leur compréhension du texte mais de lister dans un premier temps tous les éléments sur lesquels ils butent.

Le choix de cette consigne est bien simple : je souhaite travailler avec eux l'importance du contexte d'énonciation dans la compréhension d'un texte engagé et je fais l'hypothèse que deux textes leur sembleront faciles à comprendre et que la lecture des trois autres sera notamment parasitée par tous ces noms propres qu'ils contiennent... ou encore certaines figures de style quelque peu opaques.

C'est une activité de groupe et chaque groupe ne travaille que sur un poème que je lui ai attribué. Comme il y a sept groupes constitués ce jour-là, je fais le choix de donner les poèmes « Afrique » et « Le Chant des Partisans » à deux groupes de travail chacun. Vingt minutes sont laissées aux élèves pour lire le texte et discuter des difficultés qu'ils ont rencontrées.

Je les laisse un moment seuls puis je passe dans les groupes et me dirige en priorité vers ceux qui travaillent sur « Le Déserteur » et « Lily » afin de les titiller un peu. Comme je l'avais anticipé, ceux-ci trouvent leur texte très simple à comprendre « parce qu'il raconte une histoire » qu'ils me résument sans difficulté. Et ils ont raison. Je me décide quand même à leur poser quelques questions.

Voici un aperçu de l'échange² que j'ai eu avec le groupe travaillant sur « Le Déserteur » :

2. Les quelques échanges que rapporte cet article ont été pris en note dans le feu de l'action, ils ne sont donc que partiellement reconstruits.

Enseignant : De quelle guerre parle-t-il ?

L. : De la guerre !

Enseignant : Oui mais quelle guerre en particulier ?

Silence...

M. : On ne sait pas.

B. : On ne peut pas le savoir.

M. : Ce n'est pas écrit !

Enseignant : Sinon, et le président auquel il s'adresse, c'est qui ?

B. : On ne le sait pas non plus.

M. : Oui, au début de sa lettre, il ne le dit pas.

Enseignant : Donc, est-il si facile que cela à comprendre ?

L. : Oui mais on a compris l'histoire en gros.

Enseignant : C'est vrai, je suis d'accord et c'est bien. Mais avez-vous donc compris le message dans sa totalité ?

Et voici un même échantillon pour le groupe travaillant sur « Lily » :

Enseignant : C'est qui ou c'est quoi Angela Davis ?

D. : C'est une personne qu'elle a rencontrée.

Enseignant : Oui, très bien. Et est-elle si célèbre que ça cette personne pour qu'il écrive son nom dans sa chanson ?

L. : Franchement, je ne sais pas.

Enseignant : Bref, est-ce qu'elle a un rôle important dans la vie de Lily ?

N. : Oui, car elle s'unit à elle et c'est grâce à elle qu'elle lutte après.

Enseignant : Oui... Au fait, pourquoi dit-il que les bus sont « interdits aux gens de couleur » ?

B. : Parce que les noirs ne pouvaient pas monter dans le bus.

Enseignant : Ah bon ? Et où ça ? Pourquoi ?

L. : En Amérique, c'est écrit ! Peut-être parce qu'ils ne les aiment pas.

Enseignant : C'est sûr mais qui a décidé de cela ?

Je m'en vais tour à tour de ces deux groupes, les laissant perplexes et un peu refroidis, et ce malgré mes félicitations quant à leur travail. Et c'est surtout vrai pour le groupe 1 quand on sait ce qu'est devenue la chanson « Le Déserteur », à la portée si universelle qu'on peut en oublier le contexte dans lequel elle a été écrite. Les élèves du groupe 1 n'ont donc pas eu de chance d'avoir à travailler sur ce texte quand l'activité prévoyait de les déstabiliser un peu... Pendant ce temps, les autres membres des groupes devisent tranquillement sur les difficultés, nombreuses, qu'ils ont rencontrées et qu'ils n'ont pas de peine à nommer.

Puis vient le moment de la mise en commun. Chaque groupe lit à voix haute, au préalable, le poème qui lui a été désigné puis rapporte au reste de la classe la nature des difficultés rencontrées. Je ne les citerai pas toutes ici tant elles sont redondantes d'un texte à l'autre. Sitôt la question du lexique mise de côté, la plupart des groupes font remarquer qu'il y a beaucoup de noms propres qui renvoient à des personnes réelles, des lieux ou des événements qu'ils ne connaissent pas et qui altèrent donc leur compréhension du texte.

Ceux ayant travaillé sur « Afrique » et « Le Chant des Partisans » pointent du doigt les nombreuses figures de style qu'il y a dans ces textes : qui sont ces « corbeaux » dont « le vol noir » menace le pays ? Et ces « Partisans » ? L'un des deux groupes dit qu'il doit y être question de la guerre 39-45 en raison de la mention « 1944 » figurant au bas du texte. Et cette « Liberté » qui a des oreilles ?

Même constat pour « Afrique » : si la personnification du continent africain a été globalement comprise, les élèves ont cru que l'auteur parlait exclusivement de l'esclavage alors que le texte a été écrit en 1956 (cette « erreur » d'appréciation a été corrigée lorsque je suis passé dans leur groupe). Et cette erreur prévisible est le résultat des trois figures de style qui structurent le poème en trois étapes distinctes : l'Afrique de la « grand-mère » du temps de l'esclavage, l'Afrique colonisée d'aujourd'hui puis celle de demain décolonisée. Un groupe pointera aussi l'incongruité du « Je ne t'ai jamais connue » (le locuteur parlant de l'Afrique) alors que l'auteur « a un nom africain », un détour ultérieur par le biographique leur permettra de comprendre pourquoi³.

Quand les groupes ont fini de présenter au reste de la classe leurs réponses (que j'ai prises en note au tableau de classe), nous commentons collectivement le tableau. Les élèves n'ont aucun mal à remarquer que l'Histoire est fortement présente dans ces textes, qu'il y est beaucoup question d'événements ou de personnalités historiques qu'ils ne connaissent pas encore. Quand je les questionne sur le pourquoi de ce phénomène, la réponse ne se fait pas longtemps attendre : les auteurs dénoncent quelque chose de précis, qu'ils ont vu ou vécu et qui appartient donc à leur présent qu'ils veulent dénoncer pour faire réagir le lecteur immédiatement.

À l'issue de ce débat dont ils prennent note dans leur classeur, je peux enfin distribuer aux différents groupes quelques mots dont ils vont devoir chercher la signification pour le cours suivant. Chaque groupe ne répond qu'aux questions concernant le poème qu'il a étudié puisqu'au cours suivant, les élèves auront à prolonger l'étude de leur texte, en s'interrogeant sur la manière et les arguments que l'auteur produit pour nous convaincre du bien-fondé de sa dénonciation.

Je reproduis ci-dessous le document de recherches à effectuer :

Recherchez, dans un dictionnaire ou sur Internet, la signification des mots suivants apparaissant (ou non...) dans les poèmes engagés que nous étudions.

« Le Déserteur »

- En 1954, dans quelles guerres la France est-elle engagée ?
- Qui gouverne la France en février 1954 ?

« Lily »

- Qu'est-ce que l'Apartheid ?
- Qui est Angela Davis ? Qui sont les « Black Panthers » ?

« Afrique »

- Que veut dire le mot décolonisation ?
- Quand la décolonisation du continent africain a-t-elle eu lieu ?

« Le Chant des Partisans »

- Qu'est-ce qu'un Partisan en 1944 ?
- Qu'appelle-t-on la « collaboration » en France, en 1944 ?

« Morts les enfants »

3. David Diop est un poète français né à Bordeaux d'un père d'origine sénégalaise et d'une mère d'origine camerounaise. Ayant grandi en France, ce n'est qu'après la guerre qu'il partira enseigner au Sénégal.

- Qu'appelle-t-on les catastrophes de Seveso et Bophal ?
- Qu'est-ce que Bogota et le Sahel ?

Si je prends le soin de reproduire ici le contenu de ce petit travail de recherches, c'est précisément pour récuser un possible choix pédagogique, celui qui aurait consisté à distribuer ce petit lexique en même temps que le corpus... Mais les élèves n'auraient pas éprouvé les limites de la situation d'énonciation du texte ni les barrières que l'Histoire y a dressées.

2. Aides apportées par l'enseignant et les élèves

À l'issue de chacune des heures de cours que cet article relatera, je m'efforcerais de faire le point sur la nature des aides apportées aux élèves par l'enseignant... mais aussi par les autres élèves. En effet, aider c'est peut-être, avant toute chose, se rappeler la triangulation propre à tout apprentissage en classe faite d'interactions complexes entre les trois pôles qui la déterminent : le savoir, les élèves et l'enseignant. Comme le rappelle Élisabeth Nonnon,

on a à rendre compte des interactions entre trois pôles : celui de l'enfant qui cherche à apprendre ou à comprendre, celui de l'objet ou du contenu à apprendre, celui de l'adulte (ou d'autres enfants) qui l'aident à apprendre ou à comprendre. Or on a tendance à faire fonctionner, comme le montre Meirieu, une logique du tiers exclu, en privilégiant les relations deux à deux entre ces trois pôles ; cette tendance se retrouve aussi bien dans les grandes théories de l'apprentissage que dans les discours spontanés des enseignants⁴.

Voici quelques-unes des aides apportées aux élèves durant cette heure de cours :

- en premier lieu, le choix des textes (ainsi que le paratexte minimal qui les accompagne) dont les difficultés ont été anticipées par l'enseignant pour créer l'écart dont je parlais en introduction ;
- la petite recherche ciblée pour chaque groupe afin d'éclairer la compréhension générale du texte et/ou sa situation d'énonciation ;
- le passage de l'enseignant dans les différents groupes pour superviser leur travail, le réorienter ou lui insuffler une nouvelle dynamique si nécessaire. Et cet étayage de l'adulte peut parfois chercher volontairement à déstabiliser les élèves, comme on l'a vu ci-dessus, pour les inviter à se dépasser et à aller plus loin dans leur exploration des contours d'une notion encore vacillante ;
- le dispositif du travail de *groupe* enfin. Je souligne volontairement le mot pour m'inscrire en opposition radicale avec le concept de travail en îlots, qui fait florès, depuis plusieurs années maintenant, dans les discours des inspecteurs notamment. L'îlot, par définition, est isolé et il implique une vision du travail et de

4. Élisabeth Nonnon, « Que voudrait dire aider à comprendre ? L'étayage de l'adulte dans l'aide à la compréhension », revue *Spirale*, n° 1, 1989, p. 26-27. Cet article, qui rappelle quelques grands principes didactiques sur l'aide et la compréhension, est de ceux qui m'ont permis de me construire professionnellement.

la classe trop parcellaire et fragmentée à mon sens ; alors que l'appellation de travail de groupe (certes très ancienne) suppose une coopération au sein du groupe comme de la classe, une coopération dont le principe moteur est la mutualisation, non la compétition. De plus, loin d'isoler les élèves en îlots de travail décrochés, le dispositif du travail de groupe cherche précisément à unifier le groupe classe en faisant travailler tous les élèves ensemble et dans la même direction⁵.

Si je prends la peine de revendiquer ici le travail de groupe, c'est en raison d'un certain agacement qui est mien face à l'engouement médiaticopédagogique autour du travail en îlots bonifiés conceptualisé par Marie Rivoire en 2012⁶, engouement toujours vivace en raison de la nouvelle réforme du collège qui s'en est emparée⁷.

II. LUNDI, 9 h 10, SALLE A103

1. La 4^e F. 29 élèves présents et leur enseignant

Notre chapitre consacré à l'étude de la poésie lyrique touche presque à sa fin. C'est jour de dictée aujourd'hui et, comme de coutume, les élèves ne soupirent pas trop car ils savent que la dictée sera dialoguée⁸.

Avant de lire le poème qui servira de support à cette dictée, je demande aux élèves de ressortir la fiche-mémo orthographique rédigée à l'issue de la dictée précédente. Sur cette fiche, ont été notées les trois grandes règles orthographiques vues ou rappelées à l'occasion de cette dictée : l'orthographe des verbes du premier groupe (conjugués ou non), la question de l'accent circonflexe⁹ (quand et pourquoi), l'orthographe finale des noms féminins suffixés en -té. Nous la relisons à voix haute et j'invite les élèves à être particulièrement vigilants sur ces trois points. Puis nous commençons la dictée dialoguée.

-
5. C'est du moins ma vision du travail de groupe, qui n'est autre que celle qu'explicite Marie-Michèle Cauterman dans l'une de ses contributions, déjà très ancienne mais toujours d'actualité, à la revue : « Travail de groupe, interactions, apprentissages », *Recherches* n° 27, *Dispositifs d'apprentissage*, 1997, p. 67-80.
 6. Marie Rivoire, *Travailler en îlots bonifiés : pour la réussite de tous*, 2012, Génération 5, Chambéry. Pour parler vite, cet avatar du travail de groupe, pensé au départ pour le cours de langue vivante, adopte la stratégie de la carotte en attribuant soit des bonus ou des malus aux membres des groupes, soit des notes, selon la qualité et la rapidité du travail fourni par le groupe, son attitude, ou encore la mise au travail de chacun. Je ne m'étalerai pas sur ce principe douteux de la note pour faire avancer l'élève, même s'il est vrai que, parfois, certains ont tendance à ne vouloir travailler que pour la note... Mais est-ce une raison suffisante pour que l'enseignant cautionne ce jeu-là et entretienne les élèves dans un climat de performance et de productivité permanent ?
 7. On pourra consulter sur le site des *Cahiers Pédagogiques* les nombreux débats qui agitent la sphère éducative quant à cette méthode de travail (enseignants, chercheurs, inspecteurs...).
 8. Pour le descriptif de ce dispositif pédagogique, je me permets de renvoyer à l'une de mes précédentes contributions à la revue : Malik Habi, « Un dialogue sans fin (la dictée dialoguée encore et toujours...) », *Recherches* n° 54, *Oral-écrit*, 2011.
 9. C'est ce qui fera dire à Alexandre, au cours de cette dictée : « Monsieur, c'est vrai que l'année prochaine, on ne sera plus obligés de mettre les accents circonflexes sur les i ? »... Ou quand le débat sur la réforme de l'orthographe s'invite en classe après le battage médiatique qu'elle a suscité à la suite de la parution des nouveaux programmes du collège.

Je lis au préalable le poème, « Mai » de Guillaume Apollinaire, afin que les élèves prennent connaissance de son contenu global que nous paraphrasons rapidement de manière collective.

La dictée peut enfin commencer : je prononce deux ou trois fois le vers à mémoriser, plusieurs élèves sont invités à le répéter puis la classe le note sur la copie. Pendant ce temps, je circule dans les rangs afin de repérer les erreurs de certains. Ensuite, les élèves ont la possibilité de poser toutes les questions qu'ils veulent sur l'orthographe des mots du vers, à la seule condition qu'ils ne prononcent pas les lettres de l'alphabet ni les accents, soit qu'ils doivent avoir recours à un métalangage pour formuler leurs questions. Le problème de la ponctuation, lui, est vite évacué en raison de son absence dans le recueil *Alcools*. Quand toutes les questions possibles ont été posées, je rappelle les réponses qui ont été apportées par les élèves (ou, plus rarement, par l'enseignant quand aucun élève n'a pu le faire) puis j'autorise les élèves à corriger leurs erreurs en recopiant le mot entier sur la ligne du dessous. Et ainsi de suite pour chaque vers...

Étant donné la longueur de l'exercice et la quantité de questions posées durant celui-ci, je cantonnerai plutôt mon propos au fonctionnement et aux types de questions formulées. Avant d'entrer dans le détail des questions, je tiens à préciser que la plupart des élèves de cette classe de 4^e ont de faibles résultats dans la plupart des matières s'expliquant, soit par des difficultés de compréhension, soit par des difficultés à se construire des habitudes de travail. En classe, les rares fois où ils ne travaillent pas en groupe, la participation orale est très difficile et quasi-inexistante ; il me faut donc aller les chercher et les « secouer » dans leurs retranchements.

Comme je m'y attendais, les questions ne viennent pas au début de l'exercice. C'est pourquoi j'ai pris l'initiative de me faufiler au préalable dans les rangs pour repérer quelques erreurs sur certaines copies. Faute de questions de leur part, c'est donc moi qui les questionne. J'apostrophe ainsi Guillaume¹⁰ en ces termes :

Enseignant : Dis-moi Guillaume, c'est le mai du mois de mai ou le mais de
« Je voudrais bien aller à la piscine mais je suis fatigué » ?

Guillaume : Il parle du mois de mai.

Enseignant : Et ce mai-là, il prend une consonne muette à la fin ou pas ?

Silence de Guillaume qui comprend petit à petit que, si je l'ai interrogé là-dessus, il s'est peut-être trompé d'orthographe...

Enseignant : Quand tu écris la date au mois de mai, tu mets une consonne muette à la fin ?

Guillaume : Non !

Enseignant : Alors ?

Guillaume : Il n'en faut pas alors ici.

Puis vient le tour de Cyril :

Enseignant : Alors Cyril, est-ce qu'il y a un verbe conjugué dans ce vers ?

Cyril : Oui. « Embarque ». C'est le verbe embarquer.

10. Tous les prénoms des élèves mentionnés ont été changés.

Enseignant : Tu pourrais avoir raison mais ce n'est pas ce qu'a voulu dire Apollinaire ici car il n'y a pas de verbe conjugué.

Gros yeux ronds de plusieurs élèves qui se réveillent un peu à l'annonce de cela. Justine lève alors la main. Je prends sa parole.

Justine : Ça veut dire qu'ils sont sur une barque ? En barque ? Je peux demander si ça s'écrit en deux mots ?

Enseignant : Oui, ça s'écrit en deux mots et oui ils sont sur une barque. Mais qui « ils » ?

Justine : Ce n'est pas dit là mais après et j'ai oublié.

Enseignant : Oui, en effet.

Ces sollicitations de ma part se sont avérées un tremplin à d'autres questions, plus spontanées cette fois, des élèves. Il me faudra quand même, au cours de l'exercice, aller en chercher certains, comme Valentin, pour qu'ils entrent dans la logique de la dictée dialoguée et pour qu'ils puissent corriger leurs erreurs... parfois même en les leur pointant du doigt, lors de la phase de correction.

Le choix d'un poème, comme support de dictée dialoguée, est bien entendu difficile, en cela qu'il suppose la gestion d'autres problèmes que la seule orthographe des mots, problèmes liés au genre du texte : la disposition des vers et des strophes sur la page, l'absence de ponctuation malgré tout (plusieurs élèves ayant quand même ponctué les vers lors de pauses significatives à l'oral), ou encore la particularité de certaines tournures reposant en grande partie sur des ellipses grammaticales tant Apollinaire se plaît à juxtaposer certaines images de façon presque cinématographique.

Si la métrique est manifestement une aide à la mémorisation des vers (avec césure à l'hémistiche la plupart du temps), le défi est tout de même lourd pour la phase des questions qui pointent précisément certains problèmes liés à l'écriture poétique. Le repérage du verbe par exemple, souvent rejeté au vers suivant :

Les pétales tombés des cerisiers de mai
Sont les ongles de celle que j'ai tant aimée

Ou encore la graphie du son [z] dans l'allitération finale :

Le vent du Rhin secoue sur le bord les osiers
Et les roseaux jaseurs et les fleurs nues des vignes

C'est précisément cette multiplication des tâches à gérer qui posera problème à Valentin (et à d'autres bien sûr), comme en témoigne sa copie. Son écoute a été particulièrement bonne lors des questions posées mais, quand il fallait se corriger, il était comme tétanisé, ne sachant pas par où commencer. J'ai dû donc l'aider plusieurs fois, en les ciblant du doigt mais sans rappeler les réponses apportées aux questions, réponses dont il se souvenait par ailleurs. Sa copie signale encore un autre problème : l'absence de mise en page du poème. J'ai eu beau la lui pointer plusieurs fois lors de l'écriture de la première strophe, il n'a pas su le faire, son attention étant strictement mobilisée par l'opération de transcodage des sons en lettres. Au bout de trois vers, j'ai préféré le laisser tranquille avec cela.

2. Aides apportées par l'enseignant et les élèves

– Mettre les élèves dans le bain de la dictée en leur faisant relire les petites règles orthographiques vues lors de la précédente dictée et leur rappeler ainsi que l'orthographe est un apprentissage au long cours, certes complexe mais surmontable ;

– le choix du support ayant ciblé un type d'erreur possible : le participe passé à valeur d'adjectif que de nombreux élèves pointeront par la suite dans leur bilan individuel de la dictée ;

– le dispositif même de la dictée dialoguée qui conçoit l'orthographe, non pas seulement comme une parole magistrale de l'enseignant avec exercices d'application à la clé, mais aussi et surtout comme un possible objet de discours entre les élèves¹¹ afin de leur faire acquérir des procédures métalangagières qu'ils pourront, par la suite, transférer à d'autres énoncés et situations ;

– l'attention portée aux erreurs des élèves lors de mes déplacements puis mes sollicitations pour dynamiser la parole en classe. Comme je le disais plus haut, la parole circule difficilement dans cette classe et rares sont les fois où les élèves la prennent spontanément. Et sans parole, comment dialoguer ? Cette situation peut s'avérer parfois fort énervante tant il faut constamment aller les chercher pour entrer dans le jeu des apprentissages. Si l'ensemble des collègues ayant la classe ne faisaient pas le même constat, il y aurait de quoi remettre continuellement en question son action pédagogique ! Alors, armé de patience, comme lors de cette dictée, je tâche de me rappeler qu'aider suppose de guider et maintenir constamment l'attention des élèves, ou encore de rappeler et de récapituler ce qui a été dit précédemment, comme à la fin de la phase des questions¹² ;

– la difficile multiplication des tâches à résoudre. Bien que le dispositif de la dictée dialoguée soit de nature semi-magistrale (l'enseignant ayant en quelque sorte le rôle de régulateur de la parole des élèves), il crée les conditions de ce que les cognitivistes appellent un conflit sociocognitif. En effet, lors de cet exercice, les élèves confrontent leur vision et leur expérience du fonctionnement des mots et de la langue et c'est grâce à cette confrontation même qu'ils parviennent à se corriger et à dépasser leurs erreurs – même si le temps est parfois long pour qu'ils se mettent en dialogue... Je pense notamment ici à un échange que plusieurs élèves ont eu au sujet de l'orthographe de « rosiers » et « osiers », si ces mots s'écrivaient comme « pieds » (l'un d'eux ayant écrit le mot ainsi « rosisés »... et donc « piés » selon lui). Il aura fallu plusieurs échanges pour que nous arrivions à la règle suivante, sous l'impulsion d'Esther : « Ce sont des noms d'arbres¹³, ils se terminent pareil, avec

11. Les vertus de cet exercice sont nombreuses et je me permets, encore une fois, de renvoyer à l'un de mes précédents articles pour la revue. Cf. *supra* note 8.

12. Je fais allusion ici aux travaux du psychologue Jerome Bruner, et plus particulièrement au concept d'interaction de tutelle qui implique un étayage polymorphe de la part de l'adulte : Jerome Bruner, *Savoir faire, savoir dire*, 1983, PUF, Paris.

13. Tous les élèves ne voyant pas ce qu'est l'osier, j'ai vidéoprojeté l'image d'une botte d'osier trouvée sur Internet. Pour ne pas rendre le débat plus ardu, j'ai toutefois volontairement fermé les yeux sur l'existentielle question de l'osier qui n'est pas un arbre mais la pousse d'un saule...

une consonne muette ». Oui mais laquelle ? « C'est comme les noms des métiers, alors ? » dira à sa suite Maëlle. Si certains élèves parviennent à gérer la multiplication des opérations qu'impose cette dictée (la mise en page particulière, la mémorisation, la mise en mots des sons entendus, l'analyse de ce que l'on écrit...), certains n'y arrivent pas. Mais c'est précisément dans la multiplication des tâches proposées que l'élève a des chances d'en résoudre quelques-unes au moins. Comme ce fut le cas de Valentin qui, à sa grande surprise, a obtenu la note de 11 sur 20 ;

– pour en revenir au cas Valentin, je considère aussi comme une aide le fait de ne pas m'être entêté à lui pointer son incapacité à mettre en strophes et en vers les énoncés entendus. Manifestement accaparé par plusieurs tâches à résoudre, il ne comprenait pas ce que je lui pointais, il était tout simplement en « surcharge cognitive » pour nommer clairement le phénomène.

III. LUNDI, 11 h 15, SALLE A103

1. La 4^e E. 27 élèves présents et leur enseignant

Comme avec la classe précédente, je suis dans un chapitre portant sur l'étude de la poésie lyrique. Pour cette activité, la dernière du chapitre, je voulais travailler sur un poème parodiant ou malmenant le registre lyrique. Après avoir longtemps hésité sur « La Pompe lyrique » de Francis Ponge, j'ai finalement décidé de recycler, un peu à la hâte, une activité construite il y a quelques années pour une classe de seconde. Il s'agit de l'analyse du poème « Vers rongeurs » de Théophile Gautier, adoptant la démarche du dévoilement progressif.

Avant de rendre compte du déroulement de cette activité, je souhaiterais apporter quelques précisions concernant la classe. Si je me suis autorisé à étudier ce poème avec cette classe plutôt qu'avec l'autre, c'est parce que les élèves sont particulièrement réceptifs à ce que je leur propose, très vifs à l'oral et fort demandeurs en termes de travail. Il faut dire qu'une très grosse partie de l'effectif de cette classe est constituée d'élèves inscrits en bilingue chinois et/ou en latin et que leurs résultats sont excellents dans toutes les matières... Une classe bien homogène en somme... Et je sais que la relative difficulté de ce poème pour un élève de 4^e ne les effraiera pas et que le dispositif du dévoilement progressif ne manquera pas de les faire beaucoup discuter entre eux.

L'une des particularités de ce poème est qu'il repose sur un faux dialogue : en effet, l'un des deux locuteurs en présence s'adresse continuellement à l'autre quand celui-ci invoque tour à tour différents « absents ». De plus, chacune de leur intervention correspond à une strophe – qui est précédée de la mention du nom du locuteur – qui joue avec un registre particulier et particulièrement grinçant à chaque fois. Ainsi, le dispositif du dévoilement progressif était tout indiqué pour aborder ce texte dont j'ai volontairement caviardé, pour chaque étape, la désignation du locuteur : de ce fait, les élèves se centreront mieux sur le décryptage du contenu du message que les personnages s'adressent l'un à l'autre et, par conséquent, sur le registre employé à chaque fois.

Pour les lecteurs qui ne connaîtraient pas le poème, je déroulerai ci-dessous l'activité telle qu'elle a été proposée aux élèves afin de mieux se rendre compte des questions qu'ils se sont posées face à ce texte rendu énigmatique et morcelé.

Pour la première étape, les élèves se voient distribuer le premier sizain du poème accompagné de trois questions :

.....
À moi tes bras d'ivoire, à moi ta gorge blanche,
À moi tes flancs polis avec ta belle hanche
À l'ondoyant contour ;
À moi tes petits pieds, ta main douce et ta bouche,
Et ce premier baiser que ta pudeur farouche
Refusait à l'amour.

1. Qu'est-ce que c'est ? 2. Qui parle à qui ? 3. De quoi parle-t-on ?

Pour chacune des étapes, les élèves travaillent en groupe. Étant donné la brièveté de chaque strophe, cinq minutes leur sont laissées pour traiter les questions lors des trois premières étapes, étapes durant lesquelles mon rôle se bornera à prendre en note sur l'ordinateur de la classe les réponses des différents groupes. C'est d'ailleurs pourquoi je me contenterai, pour ces trois premières étapes, de restituer les réponses des groupes sans trop m'appesantir sur celles-ci.

Voici donc les réponses des élèves :

Question 1

C'est : un extrait de poème, un poème lyrique, un poème en vers réguliers...

Questions 2 et 3

- | | |
|----------|--|
| Groupe 1 | Le poète parle à une femme de leur premier baiser. |
| Groupe 2 | Le poète parle à une femme, il la décrit. |
| Groupe 3 | Un homme parle à la femme qu'il aime, il lui parle d'amour et lui dit ses sentiments (il la trouve belle). |
| Groupe 4 | Un homme parle à son amour de la première nuit où ils ont fait l'amour. |
| Groupe 5 | Un homme parle à son amour de ses qualités physiques. |
| Groupe 6 | Un homme parle à une femme de l'amour qu'il lui porte. |
| Groupe 7 | Une personne (on ne connaît pas son sexe car il n'y a pas d'indices) parle à une femme, elle lui dit qu'elle lui appartient. |

Lors de cette première phase, seul le groupe 1 m'a interrogé sur le pourquoi des points de suspension avant la strophe. Je leur ai demandé alors s'ils pouvaient faire des hypothèses là-dessus mais ils les ont manifestement mises de côté puisqu'ils n'en ont pas fait mention lors de la mise en commun.

Par ailleurs, on verra par la suite combien la réponse du groupe 7, à l'initiative de Raphaëlle, toujours pointilleuse et très attachée aux questions de l'égalité et de la parité homme-femme, invitera les autres groupes à observer davantage les indices d'énonciation.

Voici maintenant la deuxième strophe du poème assortie des mêmes questions :

.....
 C'en est fait ! C'en est fait ! Il est là ! Sa morsure
 M'ouvre au flanc une large et profonde blessure.
 Il me ronge le cœur.
 Quelle fortune ! Ô Dieu, quelle angoisse cruelle !
 Mais que faites-vous donc, lorsque je vous appelle,
 Ô ma mère, ô ma sœur !

1. Qu'est-ce que c'est ? 2. Qui parle à qui ? 3. De quoi parle-t-on ?

À l'issue des cinq minutes de discussion, un peu plus houleuse cette fois, laissées aux groupes, nous mettons en commun leurs réponses au tableau de classe :

Question 1

C'est : la suite du poème (3 groupes), un autre extrait (2 groupes), un autre extrait d'un autre poème, une autre partie du même poème.

Questions 2 et 3

- Groupe 1 Une femme parle à un homme d'un viol (morsure, blessure, angoisse cruelle), d'une douleur.
- Groupe 2 Une femme parle à un homme d'une passion qui la fait souffrir.
- Groupe 3 Une personne parle à Dieu d'un chagrin d'amour.
- Groupe 4 Une femme prie Dieu, elle lui parle de sa douleur.
- Groupe 5 Une personne parle à une autre personne d'une blessure, d'une angoisse provoquée par un homme.
- Groupe 6 Une femme parle à Dieu de quelqu'un qui l'a blessée.
- Groupe 7 Une personne parle à sa mère et à sa sœur d'une déception amoureuse.

À partir de cette étape, on voit combien la question des locuteurs devient intéressante pour les élèves : certains pensent qu'il y a continuité entre les strophes et donc dialogue quand d'autres le réfutent, certains pressentent que ce « il » est anormal quand d'autres ignorent « Dieu », la « mère » et la « sœur », pressentant peut-être aussi qu'il ne s'agit là que de simples apostrophes rhétoriques.

Loin d'être lassés par ce dévoilement bout à bout, ils sont impatients de recevoir le document de l'étape suivante qui comporte une consigne supplémentaire, étant donné que la dynamique du dialogue et l'identité d'un des locuteurs risquent de leur apparaître plus clairement ici, non sans les surprendre :

.....
 Dans leur âme déjà ta mémoire est fanée
 Et pourtant sur ta fosse, ô pauvre abandonnée,
 L'oranger est tout frais.
 La tenture funèbre à peine repliée,
 Comme un songe d'hier elles t'ont oubliée,
 Oubliée à jamais.

**1. Qu'est-ce que c'est ? 2. Qui parle à qui ? 3. De quoi parle-t-on ?
4. Avez-vous envie de modifier des choses que vous avez dites
précédemment ?**

Pour cette étape, les échanges ont été plus houleux et passionnés tant le décalage est grand entre le corps superbe vanté dans la première strophe et la mort toute fraîche qui vient de le cueillir, comme en témoignent ces réponses :

Question 1

C'est : la suite du poème, le même poème, la première personne qui reprend la parole, le même dialogue...

Questions 2, 3, et 4

- Groupe 1 C'est Dieu qui parle à la femme de sa mort. On ne change rien car c'est bien une femme, on apprend seulement qu'elle est morte.
- Groupe 2 C'est l'homme qui parle à la femme qui, en fait, est morte. Il lui dit son chagrin et combien sa famille l'a oubliée. Il faut changer « la femme » car elle est morte. Donc, il ne peut pas avoir envie d'elle ni la violer.
- Groupe 3 Une personne parle à la femme morte de ce que sa mort a provoqué. On change son identité : elle est morte.
- Groupe 4 C'est Dieu (ou la mort) qui parle à la femme. Il lui rappelle qu'elle est morte et que sa famille l'a oubliée. On change les deux personnes qui n'existent pas pour de vrai : l'une est morte, l'autre est Dieu.
- Groupe 5 Une personne parle à une femme. Il dit qu'elle est morte et qu'on l'a oubliée. Elle est morte en fait.
- Groupe 6 Le poète parle à la femme de sa mort, ils l'ont tous oubliée. Elle est morte, c'est comme s'il lui rendait hommage.
- Groupe 7 L'homme parle à une femme de sa mort. On change un peu la femme car elle est morte.

Cette étape ayant malmené un peu les pistes explorées par les élèves, le moment est venu de leur donner la fin du texte qui les confortera dans l'idée qu'il s'agit bien d'une morte, mais qui les troublera encore en ce qui concerne l'identité de l'autre locuteur qui, loin d'exposer ses sentiments, semble s'amuser à déchirer davantage le cœur de la morte.

.....
L'herbe pousse plus vite au cœur que sur la fosse ;
Une pierre, une croix, le terrain qui se hausse
Disent qu'un mort est là.
Mais quelle croix fait voir une tombe dans l'âme ?
Oubli ! Seconde mort, néant que je réclame,
Arrivez, me voilà !

.....
Console-toi. – La mort donne la vie. – Écluse
À l'ombre d'une croix l'églantine est plus rose
Et le gazon plus vert.

La racine des fleurs plongera dans tes côtes ;
À la place où tu dors les herbes seront hautes :
Aux mains de Dieu, tout sert !

Théophile Gautier, *La Comédie de la Mort*, 1838.

« Alors, qui est cet énigmatique interlocuteur ? » Voilà la question que j'adresse aux groupes après avoir lu moi-même, sur un ton sentencieux, la fin du poème. Je ne les invite pas à passer par l'écrit pour répondre à cette question, l'heure ayant filé trop vite. Voici le fruit de leurs échanges, car les déclarations des uns ont appelé les contestations des autres :

Groupe 1	C'est un dialogue entre une morte et quelqu'un d'autre mais on n'arrive pas à savoir qui.
Groupe 2	Ce n'est pas Dieu qui parle sinon il dirait « Je » (« Aux mains de Dieu », ça ne va pas).
Groupe 3	Et alors, souvent on dit « Il » avec une majuscule pour parler de Dieu.
Groupe 4	C'est bien une morte mais on ne sait pas qui lui parle, on n'a pas trouvé.
Groupe 5	C'est peut-être la mort qui lui parle car elle l'appelle. Mais après, on dit « la mort » et pas « je ».
Groupe 6	Ça ne peut pas être Dieu car on trouve qu'il est violent avec la religion. Il critique beaucoup Dieu, il blasphème : les morts sont juste de l'engrais pour la nature.
Groupe 7	Alors, si ce n'est pas Dieu parce que c'est violent, c'est peut-être le Diable.

Content de cette entrée dans la dimension faussement morale du poème, je n'ai plus qu'à donner aux élèves deux questions, auxquelles ils ont à répondre pour le cours suivant :

1. Voici les noms des deux interlocuteurs du poème : « La Trépassée », « Le Ver¹⁴ ». Replacez-les aux endroits qui conviennent.
2. Et voici le titre du poème : « Vers rongeurs ». En une dizaine de lignes, expliquez pourquoi l'auteur a donné ce titre à son poème.

La sonnerie vient mettre fin à ce petit jeu et ma frustration est grande de ne pouvoir discuter avec les élèves de ce ver rongeur...

Au cours suivant, nous mettrons en commun les réponses des élèves à la deuxième question puis, en guise de bilan, ils auront à répondre, toujours par groupe, à la question suivante : « À votre avis, ce poème est-il lyrique¹⁵ ? »

14. Inutile de dire ici combien les exclamations ont été nombreuses à l'annonce de ce mystérieux interlocuteur...

15. On trouvera, en annexe, le poème dans son intégralité.

2. Aides apportées par l'enseignant et les élèves

– En premier lieu, les manipulations que le texte a subies afin de « faire de l'énigme avec du savoir, faire du savoir avec de l'énigme¹⁶ », soit créer une « situation-problème ». En effet, qu'il s'agisse du caviardage des noms des personnages ou du dispositif du strip-texte (le dévoilement progressif), tous deux visent, non pas à semer la confusion dans l'esprit des élèves ni à brouiller leur compréhension du texte, mais plutôt à leur faire explorer des pistes qu'ils n'auraient pas envisagées, en centrant leur attention sur des indices qui auraient échappé à leur vigilance si le texte leur avait été donné tel quel dans son intégralité. Ainsi, ce dispositif a favorisé les discussions au sein des groupes qui ont pu se porter sur les différents registres construits dans le poème, le faux-dialogue entre les locuteurs présents puisque parasité par de nombreuses invocations, ou encore la polysémie du lexique employé oscillant entre amour (ronger le cœur) et mort (ronger le corps)... Enfin, on peut considérer le parcelllement de ce poème, à priori difficile pour un collégien, comme une facilitation, une aide pour entrer dans l'architecture du texte et en exploiter plus finement les ressorts ;

– le dispositif du travail de groupe encore une fois, mais qui prend un tout autre visage ici puisque, les élèves étant invités à échafauder des hypothèses et à élaborer une interprétation d'un texte lacunaire, il permet à la classe entière d'échanger et de débattre collectivement des indices repérés par les différents groupes ;

– l'effacement de l'enseignant, aussi bien lors des échanges dans les groupes que lors de la mise en commun. En effet, si énigme il y a, je ne peux, en aucun cas, briser la dynamique de leurs échanges faits de tâtonnements et d'hésitations. De plus, le dispositif du dévoilement progressif implique ici l'élaboration d'une compréhension et une interprétation en continuelle gestation qui repose nécessairement sur un étayage entre pairs, et non avec l'adulte, lors des discussions.

IV. LUNDI, 13 h 10, SALLE A103

1. La 3^e F. 20 élèves présents¹⁷ et leur enseignant

Aujourd'hui, j'ai prévu d'aborder avec cette classe le lourd dossier de « L'Affiche rouge ». Nous sommes, comme en 3^e C, dans un chapitre consacré à la poésie engagée. Au cours précédent, nous avons travaillé sur un corpus de poèmes codés de résistants utilisant différentes techniques de codage du message : l'allographe, les vers brisés et le pastiche de poème célèbre. Ainsi, le contexte

16. Philippe Meirieu, *Apprendre... oui, mais comment ?*, 1987, ESF, Paris, p. 93.

17. L'effectif est réduit ce jour-là, en raison notamment de l'absence de quatre élèves ayant rejoint le « dispositif alternance », un dispositif qui, à raison de huit heures par semaine, leur offre la possibilité d'intégrer des ateliers pratiques (techniques du bâtiment), d'approfondir leur projet d'orientation en voie professionnelle et de se préparer à l'oral du CFG (Certificat de Formation Générale) qu'ils passeront en fin d'année, parallèlement au brevet des collèges.

sociohistorique nécessaire à la compréhension de l’affiche rouge a été rappelé : le régime de Vichy et la collaboration, la Résistance et ses Partisans.

Je distribue aux élèves, placés par groupe de quatre, une reproduction noir et blanc de l’affiche rouge en format A5 que je vidéoprojette ensuite sur le mur de la classe, en couleur.

Ma consigne de travail est apparemment simple et volontairement floue : « Qu’est-ce que c’est ? Faites toutes les remarques que vous pouvez sur ce document. »

Vingt minutes sont laissées aux élèves pour traiter la consigne. Je les laisse d’abord s’approprier le document et n’interviens dans les groupes qu’au bout de dix minutes, quand je m’aperçois que des élèves commencent à mettre confusément le doigt sur les signes verbaux présents sur l’affiche et s’interrogent sur la véracité de ceux-ci, tant certains leur semblent en contradiction avec ce qu’ils croient.

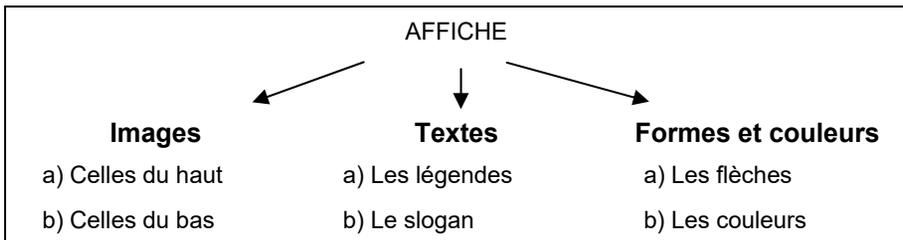
Il en sera ainsi pour deux groupes : l’un, à la suite de multiples échanges passionnés, identifiera ce document comme étant une affiche de propagande ; dans l’autre, Thomas me demandera : « Pourquoi on dit que c’est des criminels si c’est des résistants ? » J’aurai beau lui répondre que sa question est excellente, il ne parviendra pas à imposer son point de vue au reste du groupe (plusieurs élèves étaient absents ce jour-là, Thomas s’est retrouvé avec trois filles, ce qui le mettait manifestement mal à l’aise).

Lors de mon passage dans les groupes, mes interventions se sont limitées à pointer les différents matériaux présents dans l’affiche pour que les élèves les interrogent aussi quand ils ne s’intéressaient en priorité qu’aux photographies.

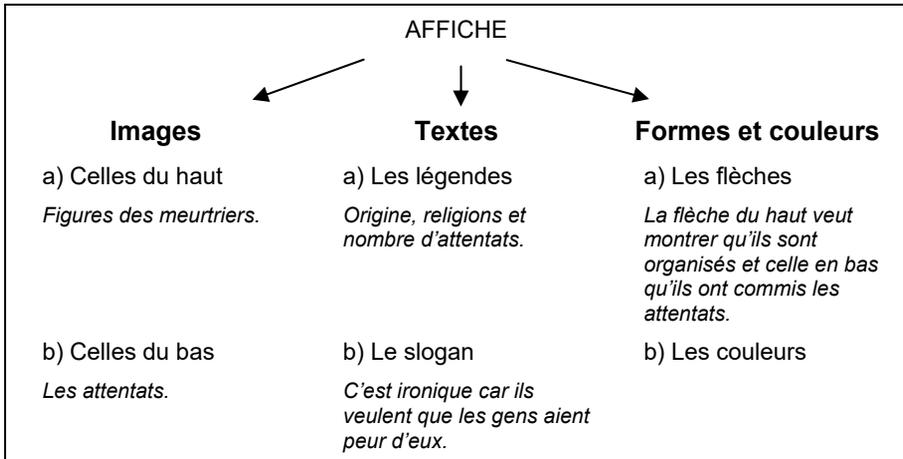
Lorsque la phase de mise en commun est arrivée, j’ai été quelque peu décontenancé par l’abondance et la précision parfois des remarques formulées : tous les visages des résistants se découpent sur un même mur de crépi, les élèves les plus près du tableau qui repèrent ce 02/44 et l’interprètent en février 1944...

Si la profusion des remarques faites (les couleurs, les triangles, la disposition des photos, l’ironie du slogan, le contenu des légendes accompagnant les photos, l’impression que suscite et que veut susciter l’affiche...) m’a déstabilisé, c’est parce que des débats contradictoires se sont installés par moments au sein de la classe et que, loin de clarifier les choses, ils ont commencé à semer le doute et la confusion dans l’esprit de certains qui étaient en train de s’approprier l’ironie du message verbal, c’est du moins ce que j’ai perçu à leurs expressions.

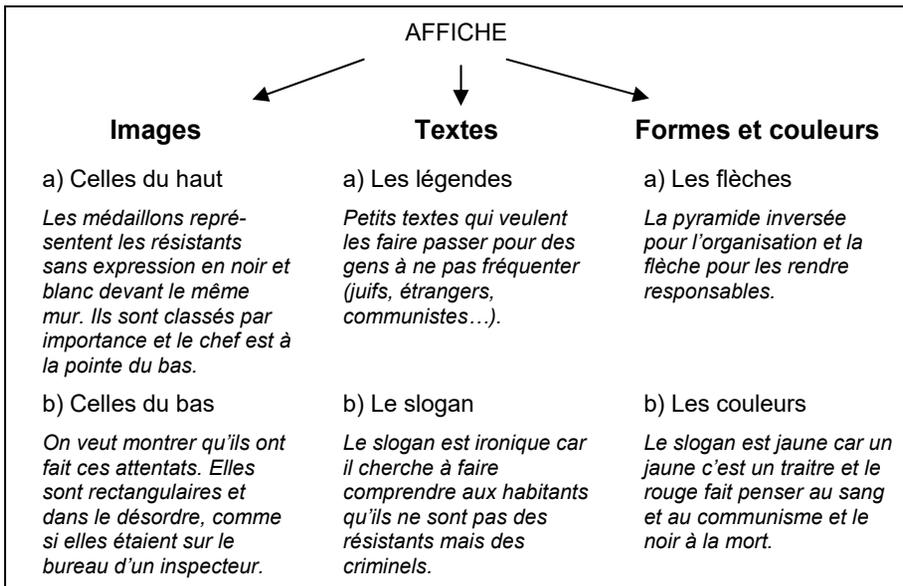
De ce fait, plutôt que de me lancer avec eux dans une synthèse collective comme je l’avais prévu – synthèse qui n’aurait pas manqué d’ajouter de la confusion en repartant dans tous les sens – j’ai décidé d’improviser la consigne suivante en réalisant au tableau un schéma accompagné de ces mots : « Dites-moi ce que vous avez compris de l’étude de ce document en renseignant le schéma suivant ».



Je reproduis ci-dessous les schémas qu'ont réalisés Alexis et Mina.



Le schéma d'Alexis



Le schéma de Mina

On constate évidemment un bel écart quant au contenu de ces deux copies mais je ne m'en alarme pas pour le moment. Alexis a manifestement été débordé par la masse d'informations données si bien qu'il n'a su que très partiellement les hiérarchiser sur sa copie ; de plus, s'il a mémorisé que le slogan était ironique, on sent bien, quand on lit sa justification, qu'il n'a pas vraiment compris là où se trouvait l'ironie, contrairement à Mina qui, elle, a intériorisé le point d'exclamation

ironique et le fait que l'on cherche à les désigner de manière inverse en les disqualifiant en tant que résistants.

Pour le moment, je suis satisfait de ce schéma improvisé qui, dans l'ensemble, a permis aux élèves de faire le point, pour eux-mêmes, sur ce qu'ils avaient retenu et surtout compris. L'heure de cours touchant presque à sa fin, seuls trois élèves ont eu le temps de lire à la classe le contenu de leur schéma. Si je ne m'appesantis pas davantage sur leurs textes, c'est aussi parce que je sais qu'ultérieurement, la lecture de la lettre de Manouchian à Méline fera sauter les derniers verrous de cette ironie ambiguë que construit l'affiche.

L'heure de cours se termine là et je n'ai pas eu le temps, hélas, d'aborder avec eux le tract qui a été diffusé à la même époque que l'affiche rouge (au verso, l'affiche y est d'ailleurs reproduite). Il est, en quelque sorte, comme le dira Dylan, « une traduction en mots » de l'affiche. Voici ce document :



© Wikimedia commons

À la séance suivante, le lendemain, nous aborderons, deux heures durant, le tract, la lettre de Manouchian à Méline¹⁸ ainsi que le poème « Strophes pour se souvenir » de Louis Aragon, qui nécessitera encore une heure de cours.

18. Une lecture qui suscitera un lourd silence pesant d'émotion contenue... et qui sera l'occasion aussi d'un débat improvisé sur ce que l'on appelle vraiment un terroriste, en étrange écho aux événements barbares du 22 mars 2016 à Bruxelles.

2. Aides apportées par l'enseignant et les élèves

– Le travail de groupe, encore et toujours. Si j'ai choisi le dispositif du travail de groupe pour cette activité, c'est en raison de la relative difficulté d'interprétation de ce document qu'est l'affiche rouge pour un enfant d'aujourd'hui : la disqualification de résistants et l'ironie de son slogan entre autres faits. En effet, dans certains cas, l'étaillage dont je parlais plus haut, est plus performant quand il est réalisé entre pairs plutôt qu'avec l'enseignant. C'est ce que j'ai clairement perçu lorsque je me promenais dans les groupes et que j'écoutais les élèves tentant de démêler la difficile ironie du document, *ensemble*. J'insiste sur ce mot *ensemble*, car Dylan, Sonia ou Coralie auraient-ils pu s'approprier seuls ce document ? Je ne le crois pas. Et c'est dans cet entrelacs de regards et de points de vue rendu possible par le travail de groupe qu'une appropriation et une interprétation du document pourront voir le jour, et sans que cela n'affecte ni n'entrave la compréhension des élèves « plus avancés » du groupe, bien au contraire¹⁹ ;

– le choix de la consigne donnée aux élèves. Cette consigne (« Qu'est-ce que c'est?... »), volontairement large et floue²⁰, ne demande pas aux élèves de n'explorer qu'une partie du document comme le ferait une consigne plus « traditionnelle » dirais-je (la construction de l'ironie par exemple, comme le proposent certains manuels scolaires), mais les invite à la discussion en leur laissant la possibilité d'émettre n'importe quel avis, aussi modeste soit-il, sur le document, avis qui, nécessairement, rejoindra celui des autres dans cette grande et complexe entreprise qu'est l'interprétation. De plus, cette consigne, qui prend place dans un travail de groupe, incite d'abord les élèves à négocier ensemble la nature du document et à formuler, par la bande, leur compréhension de celui-ci ;

– la consigne du schéma, improvisée à la fin du cours. Apprendre est une chose complexe constituée de plusieurs strates perméables et solidaires qui vont de la découverte d'une notion à sa maîtrise, en passant par son réinvestissement, articulé lui aussi en plusieurs étapes. Dans cet acte complexe qu'est l'apprentissage, Bruner rappelle l'importance du « transfert²¹ », de toutes ces manières qui favorisent l'organisation, la réorganisation ou encore la réappropriation du savoir par l'élève. Mais cette construction du savoir n'obéit pas à une logique linéaire mais plutôt à une progression en spirale²², constituée de seuils à franchir, de déplacements du savoir à un niveau toujours supérieur au précédent. C'est ce qui se passe ici lorsque je demande aux élèves de clarifier et de réorganiser vingt minutes de débat et de discussion. Il en est de même lorsque je demande aux élèves de 4^e de réutiliser les échanges qu'ils ont eus en classe entre les groupes, mais aussi les différentes

19. Je pense aux travaux sur le conflit sociocognitif de Willem Doise et Gabriel Mugny, dont Élisabeth Nonnon rend compte dans son article cité précédemment (cf. note 4).

20. Sur la nature et la pertinence des consignes dites floues, on pourra consulter l'article de Marie-Michèle Cauterman et Isabelle Delcambre, « Pour des consignes floues », *Recherches* n° 27, *Dispositifs d'apprentissage*, p. 115-129.

21. *Op. cit.* (cf. note 12).

22. Élisabeth Nonnon revient sur cette image de la spirale, très prégnante dans les travaux de Bruner, Vygotski et Wallon, *op. cit.* (cf. note 4).

activités du chapitre, pour déterminer si le poème « Vers rongeurs » est un poème lyrique. Cette logique de la spirale suppose qu'il faut savoir lâcher prise quand un élève bute sur une notion, que si Alexis ou Yanis n'ont pas compris aujourd'hui l'ironie du document, cela ne veut pas dire que c'est irrévocable. En effet, il faut savoir compter sur le temps et signifier à l'élève que ce n'est pas grave, qu'on en reparlera plus tard, se dire aussi qu'en y revenant, parfois incidemment, le lendemain ou le surlendemain, le déclic aura lieu ;

– l'improvisation, enfin. L'acte d'enseigner implique parfois quelques ajustements qui supposent que l'enseignant s'accorde quelque marge d'improvisation par rapport à ce qu'il avait prévu. Ainsi, lorsque j'ai vu l'état de perplexité de certains face à la masse d'informations données lors de la mise en commun sur l'affiche rouge, j'ai trouvé judicieux, et surtout indispensable, de composer avec et d'improviser une consigne en réaction aux dires, ou aux non-dits, des élèves²³.

COMPRENDRE, AIDER... AIDER À COMPRENDRE, AIDER POUR COMPRENDRE

À y regarder de plus près, au sein d'une heure de cours, les aides apportées aux élèves pour aller sur les chemins de l'apprentissage sont multiples et ne prennent pas toujours la forme du dispositif frontal et magistral ni du duo enseignant-élève. En effet, elles ne viennent pas toujours de l'enseignant quand celui-ci cherche à créer un espace et un cadre propices à l'aide entre pairs, qu'il s'agisse d'un travail de groupe, d'une dictée dialoguée...

Aussi, les formes que revêtent ces aides sont nombreuses : les supports choisis, les consignes ou encore les dispositifs retenus sont autant de leviers dont on se saisit pour faciliter l'entrée de tous les élèves dans les apprentissages.

Et ces aides ne sont pas toujours conscientisées au maximum par l'enseignant qui, dans l'urgence du cours, agit toujours par principes (la mutualisation des savoirs et des savoir-faire dans un travail de groupe par exemple), ou par réflexes au nom de ces mêmes principes (l'improvisation d'une consigne quand la situation semble l'exiger).

Parmi les principes qui fondent mon enseignement, je pense en premier lieu à celui d'éducabilité de l'élève sans lequel ce métier ne serait rien, une éducabilité qui suppose un écart : un écart à construire, un écart à combler, comme l'ont montré parfois certaines des activités relatées ci-dessus.

Et c'est à Vygotski, qui a conceptualisé cet écart sous le nom de « zone proximale de développement », que je souhaiterais donner la parole pour clore cet article :

23. Cette question des ajustements et des comportements improvisés par l'enseignant est traitée, elle aussi, dans l'ouvrage de Jerome Bruner (cf. note 12).

En collaboration avec quelqu'un, l'enfant peut toujours faire plus que lorsqu'il est tout seul – dans certaines limites, définies par l'état de son développement et de ses possibilités intellectuelles. La possibilité plus ou moins grande qu'il a de passer de ce qu'il sait faire tout seul, à ce qu'il sait faire avec quelqu'un, est précisément le symptôme le plus notable qui caractérise la dynamique de son développement. Elle coïncide avec sa zone de proche développement : ce que l'enfant sait faire aujourd'hui en collaboration, il saura le faire tout seul demain... La zone de proche développement, qui définit ce domaine des passages accessibles à l'enfant, est précisément l'élément le plus déterminant pour l'apprentissage et le développement²⁴.

ANNEXE : LE POÈME DE GAUTIER

« Vers rongeurs »

LE VER

À moi tes bras d'ivoire, à moi ta gorge blanche,
À moi tes flancs polis avec ta belle hanche
À l'ondoyant contour ;
À moi tes petits pieds, ta main douce et ta bouche,
Et ce premier baiser que ta pudeur farouche
Refusait à l'amour.

LA TRÉPASSÉE

C'en est fait ! C'en est fait ! Il est là ! Sa morsure
M'ouvre au flanc une large et profonde blessure.
Il me ronge le cœur.
Quelle fortune ! Ô Dieu, quelle angoisse cruelle !
Mais que faites-vous donc, lorsque je vous appelle,
Ô ma mère, ô ma sœur !

LE VER

Dans leur âme déjà ta mémoire est fanée
Et pourtant sur ta fosse, ô pauvre abandonnée,
L'oranger est tout frais.
La tenture funèbre à peine repliée,
Comme un songe d'hier elles t'ont oubliée,
Oubliée à jamais.

LA TRÉPASSÉE

L'herbe pousse plus vite au cœur que sur la fosse ;
Une pierre, une croix, le terrain qui se hausse
Disent qu'un mort est là.
Mais quelle croix fait voir une tombe dans l'âme ?

24. Lev Vygotski, *Pensée et langage*, 1934 (1986 pour l'édition française), Paris, Éditions Sociales.

Oubli ! Seconde mort, néant que je réclame,
Arrivez, me voilà !

LE VER

Console-toi. – La mort donne la vie. – Éclore
À l'ombre d'une croix l'églantine est plus rose
Et le gazon plus vert.

La racine des fleurs plongera dans tes côtes ;
À la place où tu dors les herbes seront hautes :
Aux mains de Dieu, tout sert !

Théophile Gautier, *La Comédie de la Mort*, 1838.