

L'ENFANT TRAVAILLE EN CLASSE



L'ENFER TRAVERSE LA CLASSIFICATION

Texte communiqué par

Jean-Claude APARISI

Maître-Formateur

MONTPELLIER

Septembre 2005

Au seuil même de l'école, les enfants sont classés. Il y a donc des nosographies sauvages. Elles se nourrissent de représentations. Ce ne sont que les prémices des étiquetages que favorisent les institutions. Ainsi se repèrent les adultes qui se rassurent dans le savoir. C'est le lent travail de la norme qui ignore les sujets.

Bientôt, répertoriés comme «dys quelque chose», estampillés dans leurs déficiences par ce qu'ils ne savent pas faire ou ce qu'ils ne font pas comme les autres ou comme le souhaite l'enseignant, les enfants deviendront les objets de méthodes orthonormées.

S'il existe une pédagogie comme on peut la vivre dans les classes passerelles et certaines classes de tout-petits, c'est celle d'une rencontre et d'une écoute qui refuse d'ouvrir la boîte de Pandore des évaluations pour y enfermer les enfants en prenant le risque d'une rencontre.

L'ENFER TRAVERSE LA CLASSIFICATION

Il y a quelques années, je proposais à mes élèves de cours moyen des travaux réguliers à partir de matrices d'écriture.

L'une d'elles, empruntée à Queneau, demandait aux enfants de remplacer chaque mot d'une phrase qu'ils avaient imaginée par le septième mot du dictionnaire, qui le suivait dans l'ordre alphabétique et qui, du même paradigme grammatical, pouvait permuter dans la phrase. Ainsi les phrases d'une navrante banalité que l'école a appris à produire aux élèves, prenaient-elles une surprenante tournure. « *Le cheval galope dans la prairie* » devenait « *Le chevalier galvaude dans la praline* » ce qui est tout à fait improbable mais qui sollicitait fortement les enfants quand il fallait lui trouver un contexte. Or un élève en mal d'inspiration écrivit un jour : « *L'enfant travaille en classe* ». En connaissance de cause, je donnais à cette phrase le sens qu'elle eût pris au 18^{ième} siècle, celui d'une souffrance écolière.

La transformation par la mise en œuvre de la matrice oulipienne allait conforter encore le sens que j'y lisais. L'élève produisit comme nouveau syntagme après substitution : « *L'enfer traverse la classification* ». Il n'y a pas là que du hasard car l'enfant s'est arrêté à une phrase qui pour être acceptée nécessite une distorsion de la structure initiale, il a donc bien voulu dire : « *L'enfer traverse la classification !* ».

Cette phrase qui s'entend comme un avertissement, je la traîne avec moi depuis lors, elle nourrit toujours mes interrogations sur l'école et il ne manque jamais de circonstances qui m'en fournissent de nouveaux contextes.

Si je la prends comme introduction de mon propos à cette journée où l'on parle des enfants de deux ans, c'est que dès cet âge, les enfants sont pris dans un réseau de représentations qui tissent un mode de relation avec les adultes de l'institution qui les accueille. Ces représentations sont la source d'une intense activité classificatoire qui ne fonctionne pas seulement comme outil de

connaissance mais souvent à l'insu même de ceux dont les bonnes intentions ne peuvent pas être mises en doute comme des butoirs au désir. (des point de jouissance !)

Pour illustrer mon propos, je m'appuierai sur la relation d'observations réalisées dans des classes de stagiaires accueillant des enfants de deux et trois ans.

Dans cette classe de petits et tout-petits, les enfants sont accueillis par une institutrice qui pense ce moment comme une mise en activité libre des enfants autour de jeux mis à leur disposition. Le dispositif est des plus répandu.

Avec l'ATSEM, elles se partagent les rôles, l'une accueillant les parents, l'autre les enfants par des paroles apaisantes et stimulantes. Le premier enfant à entrer dans la classe c'est Thomas. Il n'est pas accompagné par un de ses parents mais par une dame de la garderie. Il connaît bien les lieux, il est à l'aise, il semble savoir où il veut aller. Il s'installe à une table ovale, cinq places y sont disponibles, où il peut manipuler une maison des formes et des couleurs. Il utilise le langage pour diriger son activité, testant les formes à emboîter, essayant les clefs, ouvrant et fermant les portes de sa maison. Arrive Julien. Il est plus jeune de quelques mois, d'apparence plus frêle, plus pâle ; il s'assied sur la chaise voisine, à sa droite. Celui-ci passe un moment à se mettre en train, il s'éveille et est bientôt absorbé par l'activité de Thomas qu'il observe. Alors Thomas cède son jeu en le poussant ostensiblement vers Julien qui à son tour, acceptant cette offre, se livre à cette activité avec bien moins de maîtrise ; Thomas, resté à ses côtés, se contente de le regarder et l'accompagne en silence. Le moment critique se situe là. Julien après avoir introduit toutes les formes par les cheminées, essaie d'ouvrir les portes ; il a bien choisi la clef de la même couleur que la porte mais il ne parvient à la glisser dans la serrure ; il tourne la tête vers Thomas qui comprend ce regard comme un signe et qui va alors prendre la clef des mains de Julien pour l'ajuster à la serrure en disant : « Comme ça ! ».

À cet instant intervient l'ATSEM qui a vu le dernier temps de la scène ; elle ôte énergiquement la clef des mains de Thomas, la donne à Julien en disant : « Laisse le tranquille ! » et en commentant : « Ah ! Celui-là il faut toujours qu'il embête quelqu'un ! ». Thomas quitte alors sa place avec un visage fermé pour aller vers d'autres enfants qui construisent des tours de cubes encastrables et là, sans plus un mot, il démolit la tour de Gautier exactement comme l'avait prévu l'ATSEM. Interrogée un peu plus tard, elle explique : « Sa mère le laisse avant 8h à la garderie et elle ne le reprendra qu'à 19h, comment voulez-vous qu'un enfant de deux ans ne soit pas agressif avec des journées pareilles ? »

Il se joue quelque chose ici dans l'ordre d'un transfert négatif qu'il ne m'appartient pas d'interpréter, en tout état de cause on peut dire qu'elle l'a à l'œil ; au point de ne voir dans l'échange entre enfants rien de ce qui peut ressembler à une « interaction de tutelle » mais uniquement un acte d'agression conforme à la représentation qui lui donne les cadres de « sa théorie du comportement social » (pour reprendre les termes de Jérôme Bruner) dans laquelle elle « interprétera les actions et les signes de l'enfant ». « Évidemment, poursuit Bruner, si l'accord entre les actions de l'enfant et la représentation que construit l'adulte sur ce comportement n'est pas possible, quelle qu'en soit la raison, le développement cognitif et social de l'enfant en souffrira. » Thomas dans cette aventure illustre en négatif ce commentaire de Bruner qui précise que « l'enfant peut développer sa propre conscience en devenant capable d'utiliser le même système de signes que l'adulte pour se représenter lui-même ses propres actions, à la fois pour communiquer et pour construire sa représentation. »

Thomas ne rate rien en confortant l'adulte dans son savoir, bien mieux, en abandonnant la parole, il entre dans le langage pour installer, par ce qui fait symptôme, un rapport au désir de l'autre.

Les enseignants les plus engagés avec les tout-petits savent bien que les enfants vont déjouer ces manœuvres si on leur rend la parole ; rien n'est définitivement ancré à partir de cette prise des enfants sur le symbolique de la parole.

En rapportant le cas précédent, il m'est venu que dans sa classe de toute petite section, l'enseignant -ici appelons-le le maître- peut interdire (en seul mot) ou mieux empêcher qu'une parole du sujet s'y déploie.

Je vais essayer d'éclairer ce hiatus par ce qu'il m'a été donné à voir dans la classe d'une jeune stagiaire.

J'espère que les jeunes collègues dans les classes desquels je puise mes exemples ne m'en voudront pas d'essayer d'y repérer les failles du système.

Voici une classe d'enfants de deux/trois ans dans laquelle l'accueil est pensé comme moment d'une prise en main par les enfants sur leur nouvel univers et pourtant quotidien, familier,

sans cesse à explorer. A dessein, du matériel a été disposé par la maîtresse pour que cette prise en main exploratoire trouve à se manifester sur des objets dont la visée pédagogique est attestée par le fabricant. Sauf à se les jeter au visage, ce qui serait un détournement signifant, ils jouent le rôle de dons froebeliens¹. Il s'agit de cubes emboîtables.

Vite libéré des contraintes maternelles, un petit garçon de trois ans, Gabriel s'y dirige et met spontanément en œuvre cette activité structurante. Il construit rapidement ce qui s'avère être un abreuvoir pour une girafe au cou articulé. Il dispose sur une plaque carrée de douze sur douze quatre barres de huit qui partent de chaque angle et complète par quatre petits carrés de deux sur deux, l'espace ainsi délimité est rempli de formes placées à l'envers et disposées très régulièrement de sorte qu'il n'existe plus d'espace vacant dans le carré, il s'agit d'une activité spontanée de pavage. Il peut alors mouvoir le cou de sa girafe et la faire boire jusqu'à plus soif. Voilà que tout est comblé !

Gabriel n'est pas pour autant «des-altéré» car entre temps, à la même extrémité de la table s'est assise une petite fille bien plus jeune que lui, Emma ; ses premiers gestes ont été d'accumuler devant elle des pièces du jeu et de conserver dans les mains une girafe identique à celle de Gabriel. Elle ne dit rien et rapidement se lance en miroir dans une construction semblable ; ses emboîtages sont incertains, le tri des pièces aléatoire si bien que la ressemblance avec celle de Gabriel est lointaine. Elle le sait et Gabriel le voit ! Alors, il démonte totalement son abreuvoir à girafe et recommence méthodiquement l'assemblage des pièces en précisant seulement : « Il faut la mettre comme ça !... Il faut la mettre comme ça ! » Emma ne quitte pas des yeux les opérations et démarre en parallèle les emboîtages qu'elle ne réussit pas parfaitement même si le résultat semble la satisfaire. Elle n'a pas repéré la régularité de la structure ou les voies de sa réalisation mais a bien sélectionné la plaque de base et les pièces qu'elle a disposées dans un sens et dans l'autre pour qu'y boive la girafe.

C'est à ce moment qu'arrive Elsa. Conquérante, elle va perturber la vie du couple. Elle s'assied à l'autre extrémité de la table, face à Gabriel et annonce : « Donne moi la girafe ! ». A qui s'adresse-t-elle ? qui la reçoit ? Emma, assise à sa gauche, qui a gardé entre ses bras sa girafe, resserre son étreinte. Elle n'a toujours rien dit mais cesse toute activité. Gabriel poursuit le scénario de la girafe qui boit. Elsa après m'avoir demandé si j'étais un papa et précisé le nom du sien renouvelle sa question toujours sans adresse : « Donne moi la girafe ! ». Alors Emma donne énergiquement, à Elsa, la girafe qu'elle serre dans sa main et dans le même mouvement saisit celle que Gabriel abreuve, et reprend son jeu. Gabriel donne un coup d'œil aux deux protagonistes, s'empare d'une troisième girafe bien moins belle que les deux autres et surtout non articulée... C'est le moment que choisit la maîtresse pour dire ; « Tout le monde range et vient s'asseoir sur le banc ! »

Voilà, c'est comme les trois coups, les choses sérieuses vont commencer !

Cette brusque coupure précède la mise en scène du savoir par l'enseignante et la longue attente des enfants si bien repérée par Agnès Florin².

C'est bien entendu cette rupture qui constitue une faille entre ce qui avait été engagé par les enfants dans un temps qui était le leur et l'irruption d'un savoir autorisé. Il y a là deux temps irréconciliables. L'un se structure d'une dynamique individuelle construite par les enfants dans l'interaction et induite par le cadre que l'enseignant a imaginé en déterminant ce à quoi ils pouvaient accéder (des jeux, des coins, des livres, des objets, des animaux, des gravures... à regarder, à lire, à manipuler, à échanger, à construire...) ; l'autre c'est le temps de l'enseignement qui préfigure ce que seront les leçons, temps du discours du maître, temps de la pédagogie qui s'ouvre sur les activités de vrais apprentissages, celles des écarts, des repérages et des évaluations.

C'est à ce point de la pratique que la pédagogie pourrait bien se passer des enfants ! En particulier des plus jeunes qui à deux ans mettent en échec les maîtres dans le discours desquels ils ne trouvent pas leur place. Car ce que le maître instaure par son discours c'est un élève et c'est encore trop souvent par le discours de l'institution qu'il assoit sa légitimité.

Venez les voir au regroupement, vous verrez Camille avec son pouce dans la bouche à regarder par la fenêtre, Théo qui a conservé dans sa main un morceau de légo, Rachida qui lève les bras quand la maîtresse les baisse, Mohamed qui se balance sur les genoux de l'ATSEM, Enzo qui n'a pas quitté sa sucette, Elsa toujours debout pour répondre, Myriam qui n'a jamais fait entendre le son de sa voix, Yunus qui ne prononce des comptines que les syllabes accentuées, Junior et Gaëlle qui se

¹ Ce sont des jouets en bois permettant «une activité ludique de construction et d'assemblage (qui) met en lumière la structure, les lois et la nature des objets dans leur relation avec la subjectivité de l'enfant.»

Heilmut Heiland : revue Perspective n°3-4, septembre-décembre 1993

² Agnès Florin, Trop grand à la crèche ? trop petit à l'école ? les conditions d'un accueil réussi in Accueillir l'enfant entre deux et trois ans Eres 2001.

tiennent par la main, Ouafa qui ne cherche que le moment de se battre ou de mordre et encore cette contagion qui va bientôt les gagner à tous taper du pied ou à rire et à reproduire d'étranges sonorités ou des gestes désordonnés.

Là, vous vous demandez : « Y a-t-il une place pour un apprentis-sage ? »

Cette diversité des attitudes et des comportements ne présente rien d'anormal, aucune pathologie n'est à y repérer, pas plus qu'ils ne sont les signes d'un défaut d'autorité. Plus simplement, les enfants ne sont pas grands avant d'avoir grandi.

Pourtant, c'est de ce constat qui pourrait ne relever que d'un savoir sur le développement psychoaffectif des enfants que va s'esquisser la première nosographie scolaire qui contrairement au classement spontané rapporté dans la première situation, s'étaye sur une légitimité institutionnelle. Car par un étrange retournement sémantique, les difficultés du maître à imposer son discours vont devenir celles des élèves à s'y inscrire. Tout se passe comme si les écarts à la demande magistrale étaient d'abord repérés comme des déficiences, défiant la science de l'enseignant.

Colette Misrahi³ l'écrit dans l'édition 1997 de l'Encyclopédia Universalis : « ce n'est que par une série d'erreurs et de mythes que l'enfant est méconnu dans son être ... (à l'école), on transforme l'enfant en mécanisme d'adaptation et, en outre, on le charge de cristalliser les angoisses ou de réaliser les idéaux des adultes.

A partir de là on comprend que la société traite l'enfant en l'objet d'un savoir technocratique dont on attend rendement et efficacité... qui prétendant se mettre au service des enfants, ignore en fait celui-ci comme sujet de désir et comme être de parole... »

C'est à ce point que se place mon troisième récit qui va nous réconcilier avec la pédagogie.

Dans cette classe de tout-petits une stagiaire mène une activité de motricité dans un espace adapté ; les enfants ont la charge de transporter le plus vite possible des balles rouges d'une extrémité à l'autre de la pièce pour remplir deux grands bacs, un contexte fédérateur les transforme en abeilles butineuses. Dès que quelques uns ont osé se lancer, les autres suivent, l'effervescence gagne chacun et bientôt, la pièce est pleine de cris d'enfants courant d'un bout à l'autre. Parmi eux, il y a Vincent qui transporte une balle qu'il tient fermement entre ses bras. Arrivé devant la caisse, il regarde ses compagnons déposer leurs balles mais ne dépose pas la sienne ; il revient en courant maladroitement au point de départ et repart aussitôt pour reproduire une seconde fois le même scénario. Au troisième passage l'enseignante le voit, remarque son hésitation et dit simplement : « Vincent, toi aussi, tu peux poser ta balle. » Vincent s'est alors tourné vers l'enseignante, s'est détendu, a souri et déposé sa balle dans le coffre avant de revenir au point de rassemblement.

Je pense que cette phrase prononcée par la jeune collègue constitue un acte pédagogique majeur ; d'abord, parce qu'elle a su voir parmi ses élèves celui auquel à travers son discours collectif, elle ne s'était pas adressé.

Mais aussi par ce que sa phrase contenait d'inscription, elle a permis à l'enfant d'exister, c'est-à-dire : d'une part d'échanger son nom contre sa balle, de la laisser comme part de lui même, d'autre part d'advenir comme un parmi d'autres humains. C'est fondamentalement un acte pédagogique par ce que l'enfant a fait de chemin par ce guidage et c'est un acte essentiel parce qu'il a émergé de deux sujets qui prenaient le risque d'une rencontre.

Il y a de mon point de vue un concept que j'aimerais maintenant énoncer : c'est celui **d'accueil** comme concept fondamental de la relation pédagogique particulièrement avec des enfants de deux ans qui ne savent pas encore qui ils sont. Même si je crois plus profondément que l'enjeu reste le même pendant tout le temps de l'enfance surtout quand les enfants ne savent plus qui ils sont, ni quelles places ils occupent. L'accueil ce n'est pas seulement un temps de la journée ou un espace aménagé, ce n'est pas non plus ce qu'il importe de jouer pour que l'enfant en retienne quelque chose, pas plus que l'observation benoîte de ce qu'ils font ou de ce qu'ils savent faire, c'est un lien entre personnes, entre adulte et enfants, entre enfants comme nous l'illustront les deux premiers récits, un lien qui devient la condition d'un acte pédagogique. La stagiaire nous donne un bel exemple de ce qu'une rencontre pédagogique peut permettre de chemin⁴.

³ Colette Misrahi est psychanalyste, elle a écrit l'article : « L'enfant et la psychanalyse » dans l'article « ENFANCE » de l'Encyclopédia Universalis, 1997.

⁴ Les remarques qu'a soulevées cette partie du texte m'incitent à y revenir pour préciser qu'il s'agit d'une posture éthique qui permet à toute personne d'exister dans la classe. Une illustration de cette posture peut se lire dans les pages 24 et 25 de « La trêve » de Primo Levi chez Grasset 1988.

Dans le débat qui a suivi, il apparaît que le problème et sa résolution par Vincent, sont passés totalement inaperçus de notre collègue. Comme si c'était « naturel » ! il a fallu un temps de remémoration pour situer l'événement et lui donner sa valeur.

Malheureusement, les moments de crises laissent des traces plus douloureuses.

Il arrive trop de choses dans une classe qui nous interpellent comme on dit. Mais nous, qui pouvons-nous interpellier ?

Voici un dernier récit que j'ai ramené d'une crèche pour éclairer ce dernier écueil.

Tom a deux ans et quatre mois, c'est déjà un ancien, il vient à la crèche depuis qu'il a six mois. Il est parfaitement à l'aise, bien intégré au groupe d'enfants, de plus, les relations avec les aides puéricultrices et l'EJE semblent excellentes. Ceci d'autant plus que ces dernières sont en admiration devant la beauté de cet enfant qu'elles encensent et pour lequel comme les fées sur le berceau des princes, elles prédisent un avenir de star. C'est en tout cas ce qu'elles disent aux parents.

Voilà qu'un jour, au début du repas de midi, Tom se met à crier, sans raison apparente, il repousse violemment son assiette, refuse de manger, bref il développe un caprice comme il n'en a jamais fait.

Or, il se trouve que les personnels de cette crèche ont gardé d'un ancien projet, l'habitude de faire le point sur leurs actions avec les enfants et d'analyser les événements les plus marquants.

L'analyse montre clairement comment la projection qu'elles ont organisée comme jeu s'est traduite dans le quotidien de leur relation avec Tom.

Le jour de la crise, elles n'avaient pas servi Tom le premier comme elles en avaient pris l'habitude sans jamais en prendre conscience. Ce petit prince venait tout simplement de vivre violemment sa nuit du quatre août. Il fallait avec lui, comme avec les autres qui ne l'étaient pas, réinstaller un rapport démocratique par l'institutionnalisation d'un nouvel ordre dans lequel chacun trouverait sa place et sa part.

DÉBUT



site <http://probo.free.fr>