

# QUE VEUT L'ENFANT EN DIFFICULTÉ DANS LA CLASSE ?

Texte<sup>1</sup> communiqué par

**Yves de LA MONNERAYE**  
Professeur de philosophie, ex-formateur à l'IUFM  
NANTES  
Novembre 1995

Je dois vous avouer pour commencer un acte manqué. J'avais complètement oublié que le thème du Salon était «Apprentissage et citoyenneté». J'arrivais assez fier du titre, que d'ailleurs nous avons choisi ensemble avec ma voisine, pour cette intervention : « *Que veut l'enfant en difficulté dans la classe ?* » C'est quand même une question intéressante ! Je me demande donc comment relier cela à la question de la citoyenneté. Peut-être vais-je m'y prendre de manière un peu abrupte en disant qu'à l'école il n'y a pas d'enfants, mais seulement des écoliers ou des élèves. Un peu de la même manière que ce Salon est une parenthèse pour vous, la classe est une parenthèse dans la vie de l'enfant. Une parenthèse pendant laquelle il est élève et où l'on ne le considère pas en enfant comme dans le reste de sa vie. Nous sommes des enseignants qui nous adressons à des élèves et garantissons à ces enfants qui sont des êtres humains qu'ils sont des élèves.

En interrogeant rapidement mon entourage sur la citoyenneté, un collègue me fit cette remarque intéressante : « *l'exigence de citoyenneté me fait penser à l'exigence éthique que l'on devrait avoir comme professeur de philosophie. Si le baccalauréat est le couronnement des études secondaires et d'une certaine manière transforme les élèves en citoyens éclairés, la loi n'est pas la même pour tous. Ainsi tous les bacs, sauf le bac pro, comportent des épreuves de philosophie. Mais, ajoutait-il ironiquement, les professeurs de philosophie sont assez divisés sur la nécessité de se battre pour une épreuve de philosophie au "bac pro", car ils ne tiennent pas à avoir ces classes-là.* » Effectivement, si on pense que la philosophie va éclairer l'être humain, l'aider à mieux s'ancrer dans sa fonction de citoyen, cela veut dire que tout le monde n'est pas considéré comme citoyen. Bien sûr les "bac pro" ont le droit de voter, mais il y a là un problème fondamental. Autre exemple qui va dans le même sens : le statut particulier qui est celui des classes spécialisées et en particulier la classe de perfectionnement. La classe de perfectionnement est une classe sans programme. Je sais bien, nous tous enseignants ici, rouspétons contre les programmes : ils sont mal faits, ils sont trop importants, et tout ce qu'on voudra, mais ils sont là et médiatisent notre relation aux élèves. En éliminant les programmes dans les classes de perfectionnement on court le risque de les transformer en simples groupes de vie, en groupes où les enfants ne sont plus considérés comme des élèves. Autrement dit, il y a un danger permanent en ce qui concerne la citoyenneté des sujets qui sont en difficulté : on tend à les protéger et au nom de cette protection **on abandonne l'idée qu'ils sont des citoyens en droit.**

La difficulté à laquelle nous sommes confrontés est d'articuler deux positions qui sont souvent opposées : considérer l'enfant comme un enfant et non comme un citoyen adulte, en même temps qu'on le considère comme un être humain à part entière lorsque l'on s'adresse à lui. C'est cela qui fait la difficulté de notre métier.

---

<sup>1</sup> Intervention en novembre 1995 au Salon des Apprentissages Individualisés et Personnalisés organisé par l'Institut Départemental de l'Ecoel Moderne 44 – Pédagogie Freinet

Pour préciser le premier point, selon lequel il convient de considérer l'enfant comme tel et non comme partenaire à égalité avec nous, je me référerai à un texte d'Hannah Arendt : *La crise de l'éducation*<sup>2</sup>. Elle part de l'idée que si l'on veut préparer les enfants à devenir des citoyens, il ne faut pas les considérer d'abord comme des citoyens. Tout simplement on ne peut pas considérer quelqu'un comme citoyen s'il ne l'est pas encore, ce qui est le cas de l'enfant. Je vous cite Hannah Arendt : « *Premièrement, le rôle de l'école est d'apprendre aux enfants ce qu'est le monde et non pas leur inculquer l'art de vivre. Étant donné que le monde est vieux, toujours plus vieux, le fait d'apprendre est inévitablement tourné vers le passé sans tenir compte de la proportion de notre vie qui sera consacrée au présent. Deuxièmement, la ligne qui sépare les enfants des adultes devrait signifier qu'on ne peut ni imiter les adultes ni traiter les enfants comme des grandes personnes* ».

Elle développe l'idée selon laquelle l'école n'est pas vraiment le Monde pour l'enfant, mais une institution intermédiaire entre le monde et la famille. La fonction de l'éducateur est de faire découvrir à l'enfant ce Monde et son autorité repose sur le fait que, comme éducateur, il assume vis à vis de l'enfant la responsabilité de ce Monde. Elle distingue ainsi l'autorité de l'éducateur de la compétence du professeur. Le professeur connaît le Monde et transmet ses connaissances, l'éducateur se sent responsable du Monde. « *Vis-à-vis de l'enfant, écrit-elle, c'est un peu comme s'il était un représentant de tous les adultes, qui lui signalerait les choses en lui disant : Voici notre monde* ». On peut retenir la leçon d'Hannah Arendt : à force de vouloir éliminer toutes les barrières, il n'y a plus de repérage possible pour un enfant, et il n'y en a plus non plus pour un adulte. En particulier, si l'on ne met pas une barrière de principe entre l'âge d'enfance et l'âge adulte, qui va décider que l'on est devenu adulte ? Le danger est qu'un pouvoir mette en place des agents qui décident qu'au nom d'un manque de maturité, d'un niveau insuffisant, ou je ne sais quoi, que tel ou tel ne peut pas être considéré comme citoyen. Il y a des frontières qui sont des frontières *a priori* et on ne peut pas réduire cette question-là au nom d'un accompagnement compréhensif sur le plan psychologique d'un sujet qu'il faudrait préparer à ceci ou cela.

En revanche, et c'est là qu'il y a malgré tout un problème, ce n'est pas parce qu'un enfant n'est pas encore adulte – et donc pas encore un citoyen à part entière – qu'il n'est pas un homme. On peut évoquer ici Vladimir Jankélévitch – ce n'est pas moi qui fais le lien entre les deux auteurs mais Philippe Meirieu dans *La pédagogie entre le dire et le faire*<sup>3</sup>. Il s'agit d'une position philosophique essentielle qui consiste à dénoncer que l'on puisse mettre en avant la moindre condition pour qu'un être soit considéré comme sujet. Jankélévitch écrit ceci : « *L'homme qui est le sujet moral des droits de l'homme et des devoirs de l'homme, cet homme n'est pas l'homme considéré comme tel ou tel, l'homme en tant que ceci ou cela, bref, l'homme en tant que, mais l'homme purement et simplement. L'homme sans aucune autre précision ou qualification* »<sup>4</sup>.

À notre niveau, celui de l'école, c'est sur ces principes que nous pouvons poser la question de la citoyenneté. Ce qui est en jeu, c'est la manière de considérer les élèves. À la fois nous devons protéger les enfants d'être considérés comme des citoyens ordinaires – ils ne sont pas partenaires dans la cité au même titre que nous, il y a inégalité – et les traiter comme des êtres qui en droit sont des sujets. C'est loin d'être toujours le cas ! Un exemple parmi d'autres : ces pratiques absurdes que sont les mises à l'essai d'enfants dans la classe supérieure. Je sais bien que nous vivons dans une société qui a quasiment réduit à néant les rites d'initiation. Ils nous apprenaient tout de même, ces rites de passage, qu'une fois qu'on était passé, on était passé. On pouvait alors faire le deuil de son enfance. Quand on met un enfant au C.P. en lui précisant qu'il n'y restera que s'il se tient bien, s'il apprend à lire et fait suffisamment d'efforts, on n'assume plus aucune responsabilité et on se décharge sur l'enfant. Ce n'est pas à lui de déterminer s'il est au niveau du C.P. ou pas. C'est à nous. On fait cela probablement avec les meilleures intentions du monde, mais pratiquement on lui

---

<sup>2</sup> Arendt, H. *La crise de la culture - Huit exercices de pensée politique*, Gallimard, coll. Folio Essais, 1995 (orig., 1954)

<sup>3</sup> Meirieu, Ph., *La pédagogie entre le dire et le faire*, E.S.F., 1995.

<sup>4</sup> Jankélévitch, V., *Le paradoxe de la morale*, Le seuil, coll. Points, 1989.

demande de construire tout seul ce pourquoi les rites d'initiation ont été inventés. On lui demande tout seul d'être responsable, alors que l'on démissionne à son égard de sa responsabilité d'adulte et de professionnel de l'éducation. On ne se rend pas compte des dégâts psychologiques que l'on crée ainsi chez un enfant. Ce qu'on lui manifeste en fait par de telles pratiques, c'est qu'il ne peut pas compter sur le social, qu'il ne peut pas compter sur nous, pour l'aider à faire le deuil de son enfance. Nous avons là un exemple typique montrant qu'avec la meilleure intention du monde, on peut se penser respectueux de la personne de l'enfant et, dans les faits, le mettre dans l'impossibilité de se construire comme sujet.

Comment donc pouvons-nous soutenir ce paradoxe qui consiste à respecter intégralement le sujet dans l'enfant, alors qu'on ne peut socialement le considérer comme sujet citoyen ? Il y aurait peut-être à réfléchir autour de l'idée de la citoyenneté qui serait appliquée dans son principe, mais dans un lieu protégé. Autrement dit si l'on voulait construire des mots sur le modèle de citoyenneté, il serait peut-être intéressant de parler «d'écolière» par exemple, ou de «l'élève» ou de «collégienneté», de «lycéenneté», etc. Pour signifier quoi ? Qu'on va permettre au sujet d'exercer quelque chose d'un acte certes, mais d'un acte à l'essai, à l'intérieur d'une structure protégée parce qu'elle est transitoire et a pour visée de lui apprendre le monde.

\*

\* \*

J'en viens à l'enfant en difficulté dans la classe. Je dirais volontiers qu'il est au cœur de notre problème, car il vient nous dire, « *Je suis en difficulté* », à nous qui avons institué la classe, et le faisons vivre dans le système que nous espérons être le meilleur possible pour lui. D'ailleurs, il ne le dit pas toujours, et la première chose que nous ayons à faire, c'est d'accepter que pour une part l'enfant soit responsable de sa difficulté. Autrement dit, si nous voulons être respectueux du sujet, il faut considérer qu'il n'est pas là comme un incapable mais qu'il a construit cette incapacité pour, tant bien que mal, – hélas ! plutôt mal que bien – nous signifier quelque chose. Ainsi devons-nous considérer d'abord que la difficulté d'un élève dans une classe est à entendre comme un symptôme. Pas un symptôme au sens médical du terme mais au sens originel de « ce qui tombe avec ». C'est la face visible de quelque chose qui va très au-delà de ce qui est visible. Et considérer l'être humain dans l'élève qui nous tend sa difficulté, c'est entendre qu'il nous adresse un appel, et que derrière cet appel, il y a une question. Un enfant qui n'arrive pas à apprendre à lire, qui n'arrive pas à rester stable plus de trois minutes, est un enfant qui nous appelle pour nous dire : « *Je suis là où on m'a mis, mais j'y suis mal.* » C'est tellement imprécis qu'on ne peut pas en faire grand-chose. Mais encore faut-il qu'on entende ce premier niveau pour, dans un second temps, essayer, par des méthodes de dialogue et de conversation, des méthodes où l'écoute sera dominante, de permettre à cet enfant d'exprimer ce qui, derrière son symptôme, reste inscrit en lui.

Ceci dit, cela est extrêmement difficile à mettre en œuvre parce que la caractéristique des enfants quand ils nous posent des questions, c'est qu'ils ne nous questionnent pas de manière intellectuelle seulement. Ils nous mettent en question par leur questionnement. Ils ne cherchent pas seulement la réponse théorique, intellectuelle ou abstraite à leur question, ils veulent connaître l'impact sur nous de cette question, et savoir comment nous l'avons résolue pour nous-mêmes.

Prenons un exemple relativement simple auquel tous les parents sont confrontés un jour ou l'autre. Un enfant souvent dans un premier temps essaie d'élaborer sa question sur un mode intellectuel, mais il est généralement peu entendu. Par exemple : « *Je ne veux pas aller à l'école.* » - « *Pourquoi ?* » - « *Je n'y suis pas bien, on ne joue pas.* » Rien de bien sérieux, pense-t-on, et on l'envoie à l'école quand même. Le lendemain matin, il a terriblement mal au ventre. Et là il nous pose question. Il nous pose la question de savoir s'il a vraiment mal ou pas. Vous voyez le gros intérêt du symptôme. Il y a un déplacement qui fait que celui qui refusait d'entendre, est obligé d'un

seul coup d'entendre parce qu'en l'occurrence c'est presque sa chair qui souffre, s'il est à la place de la mère ou du père. Le symptôme « tombe avec » la question, mais la grosse difficulté c'est que la question originelle est oubliée tellement le symptôme lui-même est préoccupant. Évidemment, certains parents se disent « *oui, tu as mal au ventre parce que tu ne veux pas aller à l'école* ». Même si c'est vrai, cela ne sert à rien. Ce qu'il va falloir dénouer désormais, ce n'est pas seulement l'aspect intellectuel de la question, c'est ce en quoi l'enfant nous a pris dans sa problématique et nous fait peur par son mal de ventre, il nous fait mal à nous-mêmes alors qu'il a, peut-être, lui-même mal au ventre.

Il nous faut être attentifs, en ce qui nous concerne, nous enseignants à ce que l'on pourrait appeler le questionnement symptomatique. Cette question de l'élève n'a pas été entendue la plupart du temps sous sa forme première, ou alors a été entendue, mais on n'a pas su apporter de réponse satisfaisante pour lui. Alors, il se met à questionner symptomatiquement, notamment en mettant en échec l'enseignement lui-même. La question est de savoir si nous sommes capables d'entendre un tel message présenté de manière si radicale. Ne pas apprendre à l'école, si vous acceptez ce que je disais tout à l'heure comme hypothèse, c'est pour l'enfant, crier désespérément son désir de survivre alors qu'apprendre le ferait se taire, et ce serait renoncer à vivre. Il n'est évidemment pas facile pour nous qui pensons qu'apprendre à l'école, est ce qui permet de se construire, d'entendre cela. Le tragique, dans cette affaire, est que ce cri de l'enfant non seulement n'est pas entendu comme un appel mais neuf fois sur dix comme une incapacité. Il nous faut nous faire violence pour considérer que l'échec de l'enfant, la difficulté qu'il vit dans la classe, est une construction qu'il met en place, une construction hélas ratée parce qu'elle l'entraîne, lui et son entourage, dans la souffrance.

Une des difficultés que nous avons quand nous cherchons à aider les enfants qui vont mal, est que nous voudrions tout de suite qu'ils aillent bien. Nous sommes dans une tentative de réponse immédiate. C'est d'ailleurs un des effets de tout symptôme. Il nous faut apprendre à différer notre réponse, à ne pas répondre avant d'avoir pris le temps d'entendre. Le symptôme psychique a deux aspects inextricablement liés : il est une création du sujet qui fait de lui un objet. Je reprends l'exemple de tout à l'heure. En disant : « *Je ne veux pas aller à l'école* », je suis sujet de ma phrase et je me pense sujet de mon désir de ne pas aller à l'école. En disant : « *J'ai mal au ventre* », pour peu que cela soit vrai, je suis encore sujet de ma phrase mais je ne me pense pas comme sujet de mon mal de ventre mais comme l'objet de ce mal de ventre. Tout à la douleur qui est la mienne, je ne peux plus exercer ma fonction de sujet. Une constante de tous les symptômes est que, d'une certaine manière, ils dédouanent le sujet de sa propre responsabilité. On s'en aperçoit très bien quand on veut commencer à aider un gamin. La première chose qu'il nous dit est : « *Je suis nul, je ne comprends rien* ». Le sujet s'est identifié à l'objet qu'il a entendu être dans le discours de l'autre. Il se vit comme objet d'une incapacité à comprendre. Plus grave, il développe chez l'autre, à qui il adresse son symptôme, une attitude du même genre. Et nous nous mettons à croire à la réalité de son symptôme.

Ce qui le caractérise comme être humain, c'est qu'il est sujet de l'ensemble. Il est sujet de la création qu'il a mise en place, mais il en est aussi l'objet. Prenez le cas du type qui s'évanouit. Il est peut-être sujet de son évanouissement mais quand il est évanoui, il en est bien devenu l'objet. Chacun d'entre nous du point de vue psychologique, est un être divisé. On peut dire avec la psychanalyse qu'il est divisé entre son conscient et son inconscient. Plus simplement, il est divisé entre ce qu'il a l'intention de faire et ce qu'il se découvre en train de faire dans la réalité. Et il me semble que si nous voulons aider tous ces enfants qui sont en difficulté, il faut permettre que cette division au lieu d'être cachée, puisse être représentée d'une manière ou d'une autre. Il faut que nous renoncions aux tentations protectrices et autres pulsions samaritaines de ceux qui veulent aider ceux qui souffrent pour accepter de nous adresser à des sujets.

Cela implique que nous soyons dans une relation médiatisée, dans une relation triangulaire comme on dit en psychologie, alors que le symptôme que nous adresse l'enfant déclenche chez nous

un réflexe de relation duelle sur le mode de la relation mère-enfant. Il me semble que lorsqu'un enfant nous pose question en classe, la première chose à faire n'est pas de nous occuper de lui, mais de nous occuper de nous-mêmes. Si nous voulons entrer dans le registre de la parole, il nous faut absolument prendre le temps de réfléchir à la réponse que nous allons lui apporter. Or l'enfant va nous juger, bien sûr, sur le contenu de notre réponse, mais aussi sur la vérité pour nous de cette réponse. Ce que nous lui disons, le pensons-nous réellement pour nous-mêmes? Par exemple, si nous lui disons que la lecture est ce qui permet de devenir autonome et de profiter de la richesse inépuisable des multiples écrits humains alors que nous ne lisons jamais rien d'autre que la page sportive ou télé dans le journal, l'enfant saura immédiatement que nous lui mentons.

Dès qu'un enfant est en difficulté dans une classe, il nous faut essayer de comprendre qu'il nous pose une double question. L'une est énoncée ou immédiatement perceptible : « *Je n'y arrive pas par rapport à la lecture* » ; la seconde n'est pas dite : « *À quoi ça sert tout ça ?* » Ou : « *Vous, qui enseignez tout cela, à quoi est-ce que vous croyez ? Le monde est-il organisé comme je le vis ?* » Notre réponse doit d'abord être témoignage de l'organisation qui permet de fonctionner humainement. Pour cela, il me semble qu'il faut envisager trois points et les aborder dans l'ordre suivant.

Premièrement, qu'en est-il de notre rapport à l'institution ? Nous sommes les agents d'une institution qui nous paye pour une mission. Nous sommes nous-mêmes soumis à la loi. Comment allons-nous témoigner à l'enfant de cela et lui garantir une loi l'assurant du droit à être lui-même ? Et en particulier cela pose la question : comment fonctionne l'équipe des enseignants ? Qu'est-ce qui est institué entre mes collègues et moi-même, entre le directeur et les autres ? Quel est mon rapport à l'administration ? C'est cela que, sans le dire, sans parfois même en être conscient, je vais faire passer à l'enfant. Si je veux lui faire découvrir la relation triangulaire, est-ce que je fonctionne moi-même de manière triangulaire avec mon entourage professionnel. Autrement dit, où sommes-nous avec la loi dans l'exercice quotidien du métier ? Si nous ne sommes pas au clair nous-mêmes dans notre façon d'assumer notre métier d'enseignant, quel que soit le cours d'éducation civique que nous pourrions faire, les élèves sauront que nous mentons.

Deuxièmement : on sait bien que pour que l'enfant devienne un élève dans de bonnes conditions il faut un lien entre parents et enseignants, une reconnaissance. Et ce n'est pas facile du tout à réaliser. Je travaillais récemment avec un groupe d'étudiants qui revenait d'un stage en ZEP. Leur question était : « *Dans les ZEP, comment allons-nous faire passer la loi aux enfants, alors que cette loi n'est pas reconnue dans leur famille ?* » Je trouve que c'est une chance, même si c'est difficile, d'être confronté à cette question que l'on peut escamoter lorsque la loi est exactement la même dans la famille et à l'école. On évite alors à l'enfant de se poser la question : « *Qu'est-ce que passer d'une institution à une autre ? D'une institution familiale à une institution sociale, etc.* » La réponse est brutale : il n'y a qu'un moyen de faire le lien, c'est que nous-mêmes, agents sociaux ayant pour fonction d'enseigner à une génération, nous montrions aux enfants de cette génération que nous nous soumettons à la loi, cette loi qui va leur permettre de se constituer. Avant d'être nos élèves, ils sont des enfants et, de même que nous, enseignants, garantissons leur statut d'élèves, eux-mêmes voient leur statut d'enfant garanti par leurs parents. Les parents sont là pour protéger les enfants, du fait que n'importe qui, dans la société, pourrait les prendre pour des partenaires. C'est dans la mesure où nous allons arriver à mettre en acte, nous-mêmes, pour chacun des élèves qui nous pose problème, une reconnaissance personnelle de ses parents, que nous pourrions construire cette institution triangulaire qui permettra à l'enfant d'être en sécurité comme élève dans notre classe.

Troisièmement : comment faisons-nous fonctionner notre classe ? Que mettons-nous en œuvre pour que l'élève découvre la socialisation ? Est-ce que notre classe fonctionne de manière humaine ? Mais ce n'est pas suffisant. Dans la mesure où nous sommes éducateurs, enseignants, il ne suffit pas que la structure que nous garantissons soit humaine, il faut que nous fassions découvrir *comment* elle l'est. Il ne suffit pas d'avoir des séquences didactiques parfaites pour être assuré de

n'avoir aucun problème dans sa classe. Il ne suffit pas non plus d'avoir réussi à constituer un bon groupe pour qu'il y ait apprentissage. Les deux sont liés nécessairement de manière essentielle. Le sujet doit se sentir en sécurité dans un groupe, dans une communauté pour pouvoir devenir disponible à l'apprentissage et à l'abstraction. L'enfant doit être assuré, d'une part que la classe est un milieu protégé de sa vie ordinaire, d'autre part qu'elle est un milieu articulé à sa vie ordinaire et qui ne renie pas les valeurs de cette vie ordinaire. Même si les valeurs de la classe sont autres. Pour aider l'enfant dans cette découverte, il y a à la fois à garantir la loi et à être très clair sur le fonctionnement du pouvoir. Il est vrai mais insuffisant de considérer qu'on apprend à devenir démocrate en étant d'emblée installé dans une démocratie. L'ambition que nous avons en tant qu'enseignants est de permettre à chacun des élèves à qui nous faisons découvrir la démocratie, ce qu'est le fonctionnement démocratique et qu'il puisse se le représenter intellectuellement.

Il y aurait une illusion dangereuse à laisser croire à l'enfant qu'il fait la loi. L'enfant doit découvrir aussi que le maître ne fait pas la loi, mais la garantit, ce qui n'est pas du tout la même chose. Mais en la garantissant, à sa manière, il l'assume. Et en l'assumant, il affirme son autorité. On ne dit pas toujours suffisamment, me semble-t-il, dans certaines classes coopératives, que le fonctionnement coopératif est obligatoire parce que le maître l'a choisi pour enseigner. Comment voulez-vous que les élèves comprennent que les différentes classes ne fonctionnent pas toutes de la même manière ? Si on ne le leur explique pas, ils se l'expliquent eux-mêmes, avec leur niveau de raisonnement, celui de la pensée magique et de la toute-puissance : ils concluent que le maître est tout puissant et décide de ce qu'il veut dans sa classe. C'est réussi, du point de vue de l'apprentissage de la démocratie ! Il faut bien expliquer aux enfants comment vos collègues et vous êtes soumis à une même loi mais que chacun la garantit à sa manière. Quant à la manière que vous avez choisie, vous voulez bien en discuter mais ils n'ont rien à décider de ce qui est de *votre* responsabilité. Vous l'imposerez du début à la fin de l'année. C'est ainsi que sera créé le cadre de sécurité qui permet à l'enfant de s'abstraire momentanément de la vie courante pour être disponible à sa fonction d'élève.

\*

\* \*

Quelques mots maintenant sur la question de la difficulté concernant les apprentissages, parce que nous connaissons aussi cela dans nos classes. Cette difficulté prend généralement soit la forme d'un refus, soit celle d'une impossibilité, qui d'ailleurs doit être analysée comme une forme de refus. En effet, pour apprendre, il faut d'abord et avant tout **se séparer d'un savoir présent pour apprendre un savoir nouveau**. On l'oublie trop souvent et il y a toujours quelque part en nous cet idéal que l'esprit de l'élève serait une friche vierge de tout savoir avant notre arrivée. Alors que l'on commence à lui apprendre la lecture, il a déjà un savoir sur la lecture. À ne pas en tenir compte, on l'oblige à une séparation douloureuse, je dirais même une double séparation.

Premièrement on l'oblige à abandonner son équilibre actuel de savoir. Pensons à la révolution copernicienne. Quand on pense que le soleil tourne autour de la terre, c'est un ébranlement radical de découvrir que ce savoir est inexact car c'est la terre qui tourne autour du soleil. D'autant qu'on tombe bien souvent sur des imbéciles qui vous disent que tout savoir antérieur doit être abandonné. Ce qui est faux. On continue pour un certain nombre d'actes ordinaires à penser selon le modèle antérieur. Vous et moi continuons à dire que le soleil se couche et qu'il se lève. Autrement dit, le savoir antérieur n'est pas purement et simplement annulé par le savoir nouveau. Pour bien des enfants à qui l'on demande d'abandonner des modèles anciens qui ne sont pas, dans notre esprit perçus comme des savoirs, il y a quelque chose d'insupportable. Résultat, ils tiennent dur comme fer à leurs représentations et refusent d'apprendre ce que nous cherchons à leur transmettre.

Deuxièmement, l'enfant est très sensible à celui qui lui a appris quelque chose. Le savoir qu'il s'est constitué avant d'arriver dans notre classe, il l'a appris de quelqu'un et de quelqu'un en qui il avait toute confiance. Quand on détruit son savoir, on détruit aussi à ses yeux celui de qui il tient ce savoir. Cet être qu'il aime – n'oublions pas que la plupart du temps il s'agit de sa mère ou de son père – lui aurait-il menti ? Ou serait-il un ignorant ?

Quand nous pensons attirer les enfants dans la perfection d'un savoir nouveau, nous leur faisons en réalité souvent vivre des épreuves très dures et pour lesquelles ils ont besoin d'être accompagnés. Il nous appartient, à nous enseignants, non seulement de transmettre un savoir nouveau, mais d'accompagner l'enfant dans ce difficile exercice que nous pouvons appeler, à l'instar de Piaget, « le mode d'appropriation du savoir nouveau » que l'on essaiera d'articuler au savoir ancien. Pour cela, il n'y a qu'un moyen : se faire l'interlocuteur de l'enfant. Au lieu de faire des tas d'exercices, de contrôles, mieux vaut parler avec lui à partir de ce qu'il a appris. Que sait-il, comment nous en parle-t-il ? Comment l'enfant va-t-il nous témoigner de son questionnement ? Toute une série d'exercices peut être repensée sur ce mode-là. Trop souvent on ne pense qu'au moment de l'appropriation dans l'apprentissage. Il y a aussi le temps de l'étude qui est essentiel. Comment est-ce que ce que je viens d'apprendre s'articule avec ce que je sais déjà ? Une des formes majeures d'aide intellectuelle à nos élèves est de les inviter à exprimer, après la leçon, tout ce qui leur paraît contradictoire avec ce qu'ils savent.

C'est ainsi que nous en faisons des interlocuteurs qui apprennent à devenir sujets d'un dialogue avec nous. Alors ils peuvent, en confiance, exercer cette appropriation nouvelle de quelque chose dont ils ne sont pas encore bien certains. Ce n'est pas si facile que cela à mettre en œuvre. Par exemple, lorsqu'un élève nous donne une mauvaise réponse, nous avons tendance à lui donner tout de suite la bonne. Et nous oublions d'analyser la construction qui est à la base de sa mauvaise réponse – de notre point de vue – et qui en fait n'est qu'une réponse inadéquate par rapport à notre logique. Nous oublions aussi la confiance qu'il nous fait en osant nous adresser cette construction. Évidemment lorsqu'il nous a fait confiance trois ou quatre fois et que nous l'avons envoyé « balader », elle est perdue.

En fait il s'agit de soutenir le désir d'apprentissage de l'enfant et d'oser nous distancier de cette pulsion naturelle qui nous invite à combler ses besoins. Il s'agit, d'une manière ou d'une autre, de le rendre demandeur. À ce propos voici un très beau texte de Colette<sup>5</sup>. La scène se passe entre sa mère "Sido" et son petit garçon, le frère donc de Colette. Voici :

... Oui, un petit garçon si inoffensif, qui n'exigeait rien, sauf un soir...

- Je voudrais deux sous de pruneaux et deux sous de noisettes, dit-il.

- Les épiceries sont fermées, répondit ma mère. Dors, tu en auras demain.

- Je voudrais deux sous de pruneaux et deux sous de noisettes, redemanda, le lendemain soir, le doux petit garçon.

- Et pourquoi ne les as-tu pas achetés dans la journée? se récria ma mère impatientée. Va te coucher!

Cinq soirs, dix soirs ramenèrent la même taquinerie, et ma mère montra bien qu'elle était une mère singulière. Car elle ne fessa pas l'obstiné, qui espérait peut-être qu'on le fesserait, ou qui escomptait seulement une explosion maternelle, les cris des nerfs à bout, les malédictions, un nocturne tumulte qui retarderait le coucher...

Un soir après d'autres soirs, il prépara sa figure quotidienne d'enfant buté, le son modéré de sa voix :

- Maman ?...

---

<sup>5</sup> Colette, *Sido*, Livre de Poche (orig. ,1929).

- Oui, dit maman.
- Maman, je voudrais...
- Les voici, dit-elle

Elle se leva, atteignit dans l'insondable placard, près de la cheminée, deux sacs grands comme des nouveau-nés, les posa à terre de chaque côté de son petit garçon, et ajouta :

- Quand il n'y en aura plus, tu en achèteras d'autres.

Il la regardait d'en bas, offensé et pâle sous ses cheveux noirs.

- C'est pour toi, prends, insista ma mère.

Il perdit le premier son sang-froid et éclata en larmes.

- Mais... mais... je ne les aime pas ! sanglotait-il.

“Sido” se pencha, aussi attentive qu'au-dessus d'un œuf fêlé par l'éclosion imminente, au-dessus d'une rose inconnue, d'un messenger de l'autre hémisphère :

- Tu ne les aimes pas ? Qu'est-ce que tu voulais donc ?

Il fut imprudent, et avoua :

- Je voulais les demander.

Vous voyez qu'il n'est pas si facile que cela de travailler, comme l'on dit, sur la demande. Pour en revenir au plan pédagogique, le pari que fait tout enseignant est que son élève est un être sensé. Cela, il ne le met pas en question. Dès qu'il le met en question, l'élève est en danger. Bien souvent, considérer l'élève comme sensé signifie que, non seulement on va lui donner la parole, mais qu'on va aussi lui proposer d'agir. Vous autres, à l'école coopérative, vous êtes très forts pour ça et vous prévoyez des tas d'activités pour qu'il puisse lui-même agir. Malgré tout vous devez partager, comme tout enseignant, ce sentiment fréquent d'être un peu insatisfait, inquiet, quand on est soi-même dans cette position difficilement supportable de non-agir. Je crois pourtant que cet apparent non-agir qui nous angoisse est souvent l'acte le plus utile que nous puissions proposer à l'élève qui est en difficulté.

Me revient à ce propos une citation de Maurice Blanchot : « *Les paroles doivent cheminer longtemps, cheminer assez longtemps pour effacer leurs traces et surtout pour effacer la présence autoritaire d'un homme maître de ce qui doit se dire* ». Je crois que dans les relations avec les élèves quand nous les sentons en difficulté de compréhension intellectuelle, il s'agit de cela. Nous savons tellement ce qu'ils doivent dire que nous n'arrivons pas à les écouter. *Parler, de ce point de vue, et écouter surtout, ne consiste pas du tout en ces formes d'objectifs programmés de paroles que l'on rencontre la plupart du temps à l'école*. Nous voulons bien donner la parole aux enfants, à condition qu'ils disent ce qu'on a prévu. C'est cela que j'appelle objectifs programmés de parole, tous ces projets qui cadrent l'enfant et qui l'acheminent plus ou moins subtilement vers ce qu'il doit arriver à dire et à produire. Moyennant quoi, évidemment, il ne peut rien dire de personnel ni de sensé. Pour évoquer ici Montaigne : « *Enseigner ce n'est pas remplir un vase, c'est allumer un feu*. » Ce qu'il s'agit d'initier et de soutenir c'est le feu du désir d'apprendre.

Cela me rappelle un professeur de lycée que j'aimais beaucoup. Il se mettait dans des colères terribles à peu près à toutes les interrogations orales. On se faisait engueuler parce qu'on ne connaissait pas la bonne réponse... « *Vous êtes des passoires, éructait-il. Voilà mon triste métier : remplir des passoires et recommencer* ». Et comme sans doute il avait besoin d'exercice, il allait de son bureau jusqu'au fond de la classe deux ou trois fois, se remettait devant nous en postillonnant : « *Vous voyez quel est mon destin ?* » On ne voyait rien du tout, on était terrorisé. Après un silence menaçant, tout d'un coup il éclatait : « *Sisyphé, je suis comme Sisyphé, imbéciles et incultes à la fois* ». Ce professeur m'a appris énormément de choses, il m'a appris combien le métier d'enseignant était un métier de représentation et comment aussi il fallait tenir sa place. Par exemple, celui qui arrivait en retard avec un « *Monsieur, je m'excuse* » était immédiatement corrigé par un tonitruant : « *Pour qui vous prenez-vous ? Reprenez : Monsieur, je vous prie de m'excuser, s'il vous*

*plaît !* » Il était lui-même toujours en retard ; un jour ce fut tellement évident qu'il s'en aperçut et nous fit la charité de nous dire : « *Écoutez, je suis en retard, je m'excuse* ». Je ne sais pas si vous avez remarqué, mais dans un groupe il y a toujours quelqu'un de plus faible, qui entre dans le désir du maître sans le savoir. Alors le pauvre faiblard de service dit : « *Monsieur, on ne dit pas : je m'excuse* ». Colère absolument horrible : « *Vous voyez c'est toute la différence entre vous et moi. Vous vous avez à vous excuser et moi je m'excuse devant vous et encore uniquement parce que je le veux bien* ». L'extraordinaire dans tout cela c'est que nous ne lui en voulions pas outre mesure. Bien sûr, nous tremblions parfois, mais au fond nous savions que c'était du spectacle et nous étions en sécurité.

Je reviens à Montaigne, dont nous pouvons apprécier la justesse et la modernité du propos : « *On ne cesse de crier à nos oreilles, comme qui verserait dans un entonnoir, et notre charge ce n'est que de redire ce qu'on nous a dit. Je voudrais qu'il (l'enseignant) corrigât cette partie, et que, de belle arrivée (dès l'abord), selon la portée de l'âme qu'il a en main, il commençât à la mettre sur la montre (sur la piste), lui faisant goûter les choses, les choisir et discerner d'elle-même ; quelquefois lui ouvrant le chemin, quelquefois le lui laissant ouvrir. Je ne veux pas qu'il invente et parle seul, je veux qu'il écoute son disciple parler à son tour* ».

\*

\* \*

Je voudrais terminer sur cette image du feu évoquée par Montaigne. Avez-vous remarqué comme les enfants sont fascinés par le feu ? Je n'ai jamais vu d'enfant indifférent au feu. D'une certaine manière, nous autres, enseignants et formateurs, nous allumons un feu et entretenons ce feu du désir d'apprendre. Et comme le feu réel, le feu du désir d'apprendre est quelque chose d'éminemment dangereux. On pourrait, dans les ateliers de vos classes, faire du feu avec les enfants. Mais plus cela va, plus notre civilisation rend difficile d'allumer un vrai feu. Vous me direz, on peut allumer la bougie, c'est plus propre, ça fait moins de saletés. Mais Bachelard nous indique que la flamme de la chandelle est plus du côté de la sagesse que du désir. « *Vous l'allumez et, vaillante, elle se consume tranquillement jusqu'à son extinction. Elle est vraiment la flamme de la chandelle, porteuse du conseil de toute flamme : brûler haut, toujours plus haut pour être sûr de donner de la lumière* ». Même la fragile flamme de la chandelle n'est pas sans danger. Écoutez Léonard de Vinci : « *Le papillon fut attiré par la séduisante flamme de la chandelle. Mais son joyeux mouvement lui fut cause de subites douleurs. Ses ailes délicates se consumèrent et le malheureux tomba brûlé au pied du chandelier. Oh ! lumière fallacieuse, combien d'autres as-tu jusqu'à présent trompé comme moi ? À quoi la lumière répondit : ainsi traité-je ceux qui ne savent pas se servir de moi comme il faut* ». Magnifique, non ?

Le problème est que trop souvent, par l'attrait de méthodes nouvelles, à la mode, on se contente d'un faux feu. Certes il est moins dangereux mais il ne met pas l'enfant dans la position radicale d'être sujet de ce qu'il fait en même temps qu'il est protégé. C'est toujours ce qui m'a frappé chez Freinet, que cette intuition de la nécessité de mettre l'enfant dans des situations réelles. Pour ceux qui préfèrent éviter de mettre en danger les enfants avec le feu je rappelle qu'il y a dans le catalogue de la Camif, une bûche artificielle, imitation feu que vous pouvez acheter par correspondance. La notice annonce honnêtement, que « *la bûche donne l'impression d'avoir un feu allumé, elle se place dans la cheminée et ne chauffe pas. L'effet bûche est donné par une ampoule de soixante watts incorporée* ». Peut-être aussi devons-nous choisir entre des méthodes supposées motiver l'élève et le véritable feu du désir d'apprendre ?

Conclusion : que veut l'enfant en difficulté ? Je n'en sais rien. Et c'est notre chance et surtout sa chance. Si nous ne pouvons rien savoir de ce que veut l'enfant en difficulté dans la classe,

par contre nous pouvons savoir comment mettre en place un dispositif qui va lui permettre, dans une relation de rencontre, de conversation, de dialogue avec nous, de s'interroger, de découvrir ce qu'il y a derrière tout cela. Autrement dit, d'apprendre par lui-même ce qu'il veut, parce que le vouloir n'est pas donné d'emblée, mais quelque chose qui se construit. Dans ce dispositif que nous élaborons nous construisons une place à occuper, mais seul l'enfant peut l'occuper. C'est dans la mesure où nous accepterons d'occuper toute notre place et non celle de l'enfant, de l'élève, que nous arriverons le mieux à l'aider. C'est la leçon que nous pouvons retenir de ce dernier texte, extrait de *La Merveille et l'Obscur*<sup>6</sup>. L'auteur en est Christian Bobin.

... On croit être élevé par des adultes mais ce n'est pas vrai. Quand vous êtes avec un enfant, vous êtes devant lui avec votre expérience et vos principes. Ce n'est rien de tout ça qui influera sur lui. Votre expérience de la vie, elle est intransmissible. Elle ne vaut que pour vous seul. Si vous cherchez à en tirer des leçons, vous radotez, vous ne pouvez que radoter. Quant aux principes... On n'a jamais rien fait grandir avec des principes. On ne fait pas pousser une fleur avec des idées sur la botanique mais avec de l'eau, de la lumière et de la patience, beaucoup de patience, au jour le jour. On transmet à un enfant ce qu'on est – jamais ce qu'on croit qu'il faut être. On est élevé par des gens qui ont été enfants : c'est donc leur enfance à eux qui nous élève. Qu'est-ce qu'ils font, les parents. Ils font deux choses : ils vous donnent la vie et ils vous empêchent de vivre. Tous. Tous les parents sont comme ça. C'est plus fort qu'eux. Ils vous donnent la vie, c'est-à-dire l'amour, la quantité de calme, de parole et de lumière dont vous avez besoin pour grandir. Une quantité infinie, à vrai dire : ils n'en donneront jamais assez. Et puis ils vous empêchent de vivre : ils voudraient vous protéger de tout, vous garder de tout. Votre solitude – la solitude sans recours de l'enfant – leur fait si peur qu'ils s'arrangent pour ne pas trop la voir – ou pire pour l'empêcher. Ils ont souffert de la vie. Ils voudraient que ces souffrances s'éloignent de vous. Ils ne savent pas que leur amour ne peut nous préserver de faire notre propre apprentissage, notre apprentissage singulier du malheur, de l'abandon. Ils ne le savent pas, ou plutôt ils ne veulent pas le savoir. Beaucoup de mères sont ainsi. Elles croient dire : je te protège de la mort. Elles disent en fait : je t'interdis de vivre. C'est d'ailleurs la même chose, non ? Dieu merci, la vertu de désobéissance est la première vertu d'enfance. Dieu merci, il n'y a pas que les parents pour élever les enfants. Il y a la tribu – frère, sœur. Il y a le tout de la vie, dont les parents ne sont jamais qu'une figure, parmi d'autres. Mes parents, sans être parfaits – qui l'est ? – ont bien fait leur travail. Leur travail de père et de mère. Ils ont occupé pleinement la place qui était la leur. Ce qu'ils pouvaient me donner, ils me l'ont donné, sans aucune idée de sacrifice. Rien de pire que ces gens qui se sacrifient pour vous. Ils vous donnent de l'amour comme on dépose de l'argent sur un livret de Caisse d'épargne ; en espérant que ça rapporte. Ils oublient que, lorsqu'on donne, on est enrichi par ce qu'on donne, et qu'il n'y a donc rien à attendre de plus. Ou bien c'est qu'ils ne donnent pas vraiment. Ils achètent, ils trafiquent. Bref, mes parents ayant occupé leur place, il ne me restait plus qu'à occuper la mienne – c'est-à-dire à l'inventer.

**DÉBUT**

▲  
▲ ▲  
site <http://probo.free.fr>

---

<sup>6</sup> Bobin, Ch., *La Merveille et l'Obscur*, Paroles d'aube, 1992