

SAVOIR PARTAGÉ

Texte communiqué par

Jean-Claude APARISI

Instituteur

Montpellier

Septembre 2009

...

A l'école il n'y a pas de transmission automatique...

Il n'y a que des boîtes à outils.

« On ne cesse de crier à nos oreilles, comme qui verserait dans un entonnoir, et notre charge ce n'est que redire ce qu'on nous a dit. Je voudrais qu'il corrigeât cette partie, et que, de belle arrivée, selon la portée de l'âme qu'il a en main, il commençât à la mettre sur la montre, lui faisant goûter les choses, les choisir et discerner d'elles mêmes ; quelquefois lui ouvrant 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. Socrate puis Arcesilas faisaient premièrement parler leur disciple et puis ils parlaient à eux. (...)

Il est bon qu'il le fasse trotter devant lui pour juger de son train, et juger jusques à quel point il se doit ravalier pour s'accommoder à sa force. A faute de cette proportion nous gâtons tout ; et de la savoir choisir et s'y conduire bien mesurément, c'est l'une des plus ardues besognes que je sache ; et est l'effet d'une haute âme et bien forte, savoir condescendre à ses allures puériles et à les guider. »

Montaigne – **Essais**
Livre I, chapitre xxvi

« L'émotion que l'on ressent en face d'enfants, mais aussi d'adultes, qui grandissent à force d'épreuves, ne pâlit jamais. [...] Cette avancée singulière dans la praxis appelle toujours un deuil, un vrai, car chaque fois le même : celui de la toute puissance. De ce travail naît aussi la seule maîtrise sérieuse : celle de savoir faire la classe, celle de savoir « être-là » en sachant que l'on n'y est pas tout. Ce savoir ne « va jamais de soi ». Nous savons aussi combien un tel travail doit soigner cet alliage fin entre l'organisation technique et l'écoute, l'accueil de cette voix intime et singulière, cette part secrète de l'autre, et donc de soi-même. »

René Laffitte

« Plus le savoir est partagé, plus il augmente »

C'est d'abord dans un maillage relationnel que la pédagogie prend corps.

Ces relations mettent en œuvre simultanément le savoir formel de l'enseignant, sa capacité à concevoir une didactique sous la forme de séquences, d'outils de travail ou de techniques, celle de mobiliser les enfants et celle bien plus délicate de les entendre et d'y repérer un savoir déjà là. Il s'agit donc d'une relation au savoir, à l'autre et à l'Autre, bref d'une transmission.

Est-ce un truisme que de parler de transmission comme de l'acte fondamental de l'enseignement ? Je ne le pense pas ; d'abord parce qu'aujourd'hui l'acte pédagogique s'est déplacé vers ce qu'on appelle l'évaluation qui n'est autre que la mesure des effets de l'action de l'enseignement ou même des effets de son discours et de son ingénierie . Cette mesure occupe aujourd'hui un espace considérable dans la pratique des maîtres. Si bien qu'on peut dire que le bon enseignement est celui dont on peut mesurer immédiatement les effets. Il y a là quelque chose comme la négation d'un acte. Ensuite parce qu'il n'y a plus d'école si les enseignants et les enfants ne s'y livrent au loisir d'apprendre dans l'étonnement de la rencontre qui s'ouvre sur la transmission ; il n'y aurait alors que des caisses enregistreuses ou des colonnes de statistiques.

Séquence de lecture dans une classe de cours préparatoire, au mois de mai.

L'objectif affiché est le développement de la « conscience phonique » et le repérage des syllabes écrites, il s'agit de faire de l'un.

L'enseignante propose aux élèves un exercice de reconnaissance de syllabes. C'est une liste de mots précédés d'un déterminant (article).

Cette liste est proposée aux élèves sur une fiche photocopiée. En face de chaque mot cinq cases. L'enseignante explique aux enfants qu'ils devront cocher autant de cases qu'il y a de syllabes dans le mot. Elle leur précise qu'il ne faudra pas tenir compte du mot qui est « avant ». Les enfants réfléchissent quelque temps sur le premier exemple, il s'agit du mot vacances précédé du déterminant (article) les : *les vacances*. Après un court moment, elle interroge Mohammed qui lève la main avec insistance. Elle lui demande combien de cases il a coché ? Mohamed répond : « trois ». L'enseignante le félicite et lui demande de frapper dans ses mains le rythme du mot, pour montrer aux autres. Mohamed se lève et frappe alors dans ses mains trois fois en articulant parfaitement « les/va/cances ». Désarroi de l'enseignante qui s'attendait évidemment à autre chose et qui précise à Mohamed qu'il s'est trompé, qu'il ne fallait pas tenir compte du petit mot qui est devant. Déception de Mohamed qui ne comprend pas ce que l'enseignante lui reproche. Celle-ci poursuit la séquence sans autre explication « Qui veut répondre dans la classe ? » demande-t-elle. Elle interroge alors le petit Pierre qui est au fond de la classe, et lui, qui connaît déjà la réponse, tape dans ses mains l'attente de la maîtresse : va/can/ces

Que s'est-il passé dans cette séquence ? D'où vient « l'erreur » de Mohamed ? Quelle est la pertinence de l'exercice ? À quel niveau théorique se place l'enseignante d'un point de vue linguistique ? Quelles ambiguïtés ne repère-t-elle pas ? Comment expliquer la réussite de Pierre ? Qu'est-ce que cette séquence nous permet d'envisager sur la relation au savoir de l'enseignante ? De l'enseignante aux enfants ? De l'enseignante au savoir des enfants ? Et au-delà ; qu'est-ce que le savoir des enfants ? Comment le repérer ? Comment le prendre en compte ? Faut-il le prendre en compte ? Qu'est-ce que Mohamed a mis en œuvre avant de donner sa réponse ? Quelles conséquences « l'erreur » de Mohamed peut-elle avoir sur sa posture d'élève dans les circonstances de cette séquence ? Sur sa relation au savoir ? Quel est le statut de cette erreur ?

Dans cet exercice des plus fréquents, l'enseignante souhaite repérer comme une pulsation de la langue ; pulsation naturelle ? Voire !

D'abord à répondre, Mohamed montre tout ce qu'il comprend : le mot est analysé et scandé suivant la demande. Seulement il amalgame l'article, et la remarque sur « le mot qui est avant » lui est restée étrangère ; après tout il y a des langues qui agglutinent et ne laissent pas la liberté « d'effacer » l'article, et encore, que signifie « avant » à l'écrit ou à l'oral puisque ce qui se dit ou s'écrit après n'est pas derrière mais à venir, il y a une faille dans la métaphore ou au moins une incertitude topologique ! A bien l'entendre, Mohamed révèle dans sa réponse un vrai savoir sur la langue au regard des règles de la phonologie, même dans les régions à l'accent chantant, et de celles de la grammaire.

Parions que la maternelle n'y est pas pour rien, à jouer sur tous les paradigmes, les enfants y permutent phonèmes, syllabes, mots et syntagmes dans des jeux de langage quotidiens. Or le phonème n'est pas la lettre. Mohamed ne l'apprendra pas à cette occasion mais il lui restera cette question qui sera certainement là pendant de longues années d'école, « que veut-elle ? » si ce qui est pour lui la certitude d'un savoir devient ce qui l'exclut de l'amour de sa maîtresse.

Dans sa joie à répondre Mohamed n'oublie qu'une chose : le savoir de l'enseignante sera toujours une butée à son désir. On peut ici se demander ce qui valide ce savoir, ce qui légitime

le discours de la maîtresse. Sa place bien sûr ! Mais aussi ce qu'elle relaie à la fois des consignes ministérielles, des procédures mises en place dans sa formation, et surtout des représentations dont elle nourrit son enseignement. Son discours, qui essaie de transférer un « savoir savant », de transmettre une procédure soutenant l'apprentissage de la lecture et de l'orthographe ne construit qu'une norme scolaire immédiatement inaccessible à ceux qui ne la possèdent déjà. L'écart à la norme se paye cash.

Mohamed se trompe au regard de la consigne de l'enseignante mais ce qu'il répond est dans le champ d'exploration de la langue tel qu'il est cerné par l'objectif du professeur. Pourrait-elle alors s'y arrêter ? Pourrait-elle se dé-placer ? Entendre cette réponse comme un appel à partager du savoir ? Prendre le risque d'une rencontre quitte à bouleverser ses certitudes et s'engager dans un nouveau geste professionnel ?

Je soutiens qu'il n'y a de pédagogie qu'à partir de ce moment crucial dans lequel le savoir du professeur croise ce que l'élève y repère : dans cette séance, la norme déjà constituée (Pierre), _ la maîtresse se rassure de ce savoir_ ou l'exposé « plus sauvage » d'une exploration personnelle (Mohamed) _ qu'elle refuse même d'entendre, peut-être parce qu'à l'entendre, elle est prise en défaut. Ou encore dans une perspective moins traditionnelle lorsque ce que l'enfant engage par l'action est soutenu par le savoir et la culture de l'enseignant. Du point de vue des stratégies, des méthodes, cela renvoie soit à une mise en scène du savoir par l'enseignant jusqu'à la rencontre sollicitée avec l'élève puis à un ajustement de son action et de son discours pour que l'élève s'y inscrive, nous sommes là dans un procédé traditionnel de transmission d'autant plus efficace que l'élève sait pourquoi il est là, ce qui est de moins en moins souvent le cas ; soit à un engagement à l'agir de l'enfant dans un cadre favorablement aménagé pour y repérer les moments où le savoir de l'enseignant ou de celui qui en tient le rôle, vient étayer son action pour lui permettre d'accéder à une pensée ou à un savoir nouveaux, c'est ce que les techniques mises au point par Freinet et ceux qui creusent leur sillon dans la voie qu'il a ouverte permettent d'atteindre.

Cela ne relève d'aucune psychologie mais d'un acte pédagogique.

Voici une classe d'enfants de deux/trois ans dans laquelle l'accueil est pensé comme moment d'une prise par les enfants sur leur nouvel univers et pourtant quotidien, familier, sans cesse à explorer. À 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 fabriquant. Sauf à se les jeter au visage, ce qui serait un détournement signifiant, ils jouent le rôle de dons frœbéliens¹. 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

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

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 à ce moment que se constitue une rupture 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 « didactique » 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 trois 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.

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

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.

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 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'ex-sister, 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. De là tout peut commencer.

A l'école maternelle, l'action est inséparable du langage. Il en va tout autrement déjà à l'école élémentaire et au secondaire où le discours est l'acte fondamental, celui du maître exposant le savoir et celui de l'enfant lui faisant écho.

Seulement, le savoir ne peut pas uniquement être exposé pour être transmis, tout simplement parce qu'il y a un autre.

Trop souvent dans l'école française l'exposé brillant, clair, progressif du savoir par le professeur occulte cette dimension d'appropriation par les élèves en se leurrant de la restitution du discours et en mesurant les écarts à la perfection de l'original.

« A ne pas se compter en défaut, on oublie l'autre en tant que sujet. »

B. Vandermerch

L'action des enfants n'y suffit pas s'il n'y a une rencontre, rencontre entre deux discours, entre deux cultures, entre deux sujets. Rencontre qui permet parfois un nouage dans l'intime de l'enfant.

Hadrien est un élève de sixième qui est arrivé au collège la besace pleine de tous les « dys » repérés depuis le cours préparatoire : dyslexie, dysorthographe, dyspraxie. Le soutien de la famille et de professionnels rigoureux et constants limite les dégâts mais n'évite pas les échecs.

Pour la plupart des enfants et en général pour les adultes qui lisent cet article, apprendre permet de créer du vide, de la négativité, dans laquelle la dialectique du désir appellera de nouveaux apprentissages qui à leur tour..., etc. Pour Hadrien il en va tout autrement, l'apprentissage se limite à un savoir partiel qui vient boucher le vide, évite l'appel à apprendre, et dont la fonction est purement phatique. Il ne s'agit que de s'assurer de l'amour, de la bienveillance du professeur en lui offrant ces bribes de savoir comme des objets, comme des parties de son corps. Ce savoir est vite épuisé et l'illusion dépasse rarement la première heure de cours qui devient très vite un heurt de cours (pardonnez moi ce jeu de mots). Tous les moyens de coercition, de séduction, les ruses du pédagogue s'émoussent et Hadrien s'enfonce dans un échec inévitable ; à la place de prendre le risque d'affronter ce vide intérieur et à défaut de le boucher, il va se mesurer au monde, escalader, grimper, défier, lutter pour prouver sa bravoure et attirer ainsi l'intérêt des copains et les foudres des professeurs.

Qu'y a-t-il donc dans ce vide de si insupportable qu'il ne puisse y venir sans mettre en péril son existence ? Qu'est-ce qui étaye cette peur d'apprendre ?³

Le programme de la classe de sixième présente un grand intérêt, il aborde les premiers temps de l'histoire de l'humanité, les grands textes fondateurs, permet en français la fréquentation des mythes du bassin méditerranéen et en sciences de découvrir et d'expérimenter sur le vivant.

Hadrien montre un intérêt certain pour cette période de l'histoire, découvre avec plaisir et curiosité les récits d'Homère, d'Ovide et de Virgile même s'il ne suit pas pour cela l'orthodoxie professorale. C'est le récit de la fondation de Rome qui retient particulièrement son attention, il y voit la victoire des Troyens, la revanche des vaincus.

Un jour, en cours de français, il propose à son professeur une interprétation très personnelle de la légende et suggère que pris de remords, Romulus a créé Rome en hommage à Remus qu'il venait d'assassiner. Le professeur rappelle fermement que le savoir est de son côté et que le récit ne laisse aucune place à cette interprétation.

Ne peut-on repérer ici un appel à la rencontre qui n'aura pas lieu ?

Car cette légende ainsi interprétée ne vient-elle pas dire le réel d'Hadrien ? Le vide qui l'effraie serait-il peuplé de ces démons auxquels il ne saurait céder, qu'il ne peut affronter sans risque, celui de tuer ou d'être tué par ce frère _ avec lequel il entretenait une relation quasi gémellaire _ qu'il perçoit en ce lieu comme une menace ? Le récit fratricide viendrait mettre les mots sur cette peur qui le hante. N'aurait-il pas après ce meurtre imaginaire, symbolique et libérateur à rendre, lui, hommage à celui qui le délivrerait de ses démons ? Ne serait-ce pas le prix à payer, celui d'une dette ? Une limitation à la jouissance ? Une preuve d'amour ?

Ainsi aurait pu, par le nouage du réel, du symbolique et de l'imaginaire, s'ouvrir un vide apaisé.

Cet appel n'a pas été entendu.

La question qui se pose au professeur est l'inverse de celle de l'analyste : « dans ma classe, comment ce problème peut-il être traité, puisque j'ai à traiter sur un mode collectif, à l'occasion d'un cours collectif, un problème d'ordre individuel ? »⁴

Y a-t-il dans la classe une place pour l'inattendu ?

Cet inattendu vient ouvrir un espace de jeu, d'incertitude, de recombinaison ; ce n'est pas la répétition, l'écho qui soutient le savoir du maître mais ce que l'enfant vient y inscrire de lui-même, pour le faire sien. Ce point de rencontre est imprévisible, on sait seulement qu'il arrivera d'autant plus clairement que le maître est prêt de l'entendre pour autant qu'il est alors un « non sachant ». Ce moment vient inaugurer et légitimer l'acte qui va suivre qui pourra prendre selon chacun mille chemins, de l'explication théorique au soutien et à l'encouragement à la recherche ou à la création.

De mon point de vue, ce temps est structurellement nécessaire à tout niveau d'enseignement. Un acte pédagogique ne s'amorce que si l'enseignant se compte comme défaillant pour que l'autre ex-siste et que la transmission agisse. Alors l'enfant vient à la rencontre du maître sur la reconnaissance d'une faille.

Je me souviens d'une enseignante de lycée qui se désolait de l'intervention d'un élève après qu'elle eut présenté d'une façon claire et convaincante le discours de Périclès aux

³ Serge Boimare, *L'enfant et la peur d'apprendre* Dunod Paris 1999

⁴ Charles Melman *la nouvelle économie psychique* Eres Toulouse 1994 p94

Athéniens, « l'oraison funèbre » ; un élève avait alors dit : «*En fait il vend sa soupe*». Est-ce une fin de non recevoir ou au contraire une invitation à la rencontre ? Bien sûr, l'exposé, donc son auteure, n'est pas reconnue au niveau des espérances mais à celui plus terre à terre de ce que l'élève a déjà repéré de ce que sont pour lui la démocratie et les hommes politiques ; l'image n'en est pas bonne et pourtant c'est à partir de là, à partir de ce savoir, parcellaire tronqué, dénaturé que tout commence, que la rencontre est possible et que la transmission peut agir.

Ma dernière vignette, je l'ai repérée dans le film de Laurent Cantet « Entre les murs ». Dans cette séance au cours de laquelle le professeur lance le travail sur le portrait, l'élève le plus rebelle, le plus en refus d'entreprendre quoi que ce soit de l'ordre d'un travail scolaire, sort son portable et se tire le portrait. C'est ce geste que le professeur choisit comme point de rencontre, comme point d'appui d'une élaboration longue et sophistiquée, point de départ d'un chemin d'apprentissage.

Personne ne conteste ni le savoir ni la place, la nécessaire dissymétrie, condition de tout acte éducatif, de toute transmission ; toutefois ni l'un ni l'autre n'autorise l'enseignant, celui qui sait, celui à qui l'enfant suppose un savoir, à la toute puissance et à l'infailibilité discursive ; il faut que ça cloche, il faut que ça laisse à désirer. Ceci pourrait s'arrimer pendant la formation des maîtres et dans les pratiques si la demande de rentabilité ne venait mettre à mal l'incertitude de l'acte pédagogique et le temps nécessaire à son travail.

Ce n'est hélas pas à l'ordre du jour d'une école sans cesse malmenée par des réformes qui ignorent ses acteurs, les adultes tout autant que les enfants.

DÉBUT

▲
▲ ▲
site <http://probo.free.fr>