TON ÉCHEC M'INTÉRESSE... ou le soutien au désir d'apprendre et ses implications pédagogiques

Texte¹ communiqué par

Yves de LA MONNERAYE
Professeur de philosophie, ex-formateur à l'IUFM
Nantes
Mai 1988

Ni pointage ni gavage.

L'échec scolaire est une construction ratée de l'élève.
Instituer entre enseignants des pratiques de soutien
Les relations entre maître de soutien et maître de la classe
Échec de l'élève mais aussi du maître
Et les parents ?
Parler avec les parents
Se parler à trois
Le respect de la vie privée
Faire surgir le désir de l'élève
Première étape : accueil et reconnaissance
Deuxième étape : se mettre à l'apprentissage de l'élève
Le processus évolutif du soutien
Le lien entre le soutien et la classe

Ni pointage ni gavage.

Deux objections sont ordinairement faites lorsqu'il est question de pédagogie de soutien, objections que nous reprenons à notre compte, dans une certaine mesure, pour ce qui concerne trop de formes courantes de soutien simplement conçues comme méthodes de rattrapage scolaire. Mais, comme on le verra, ces critiques, plus qu'elles ne mettent en cause l'idée ou l'intention d'un travail de soutien, en font plutôt apparaître des déviations, voire des aberrations. En effet, la notion de pédagogie de soutien demeure actuellement assez vague dans sa conception théorique, ce qui donne lieu à des pratiques multiples et parfois mal définies.

---

¹ Ce texte est paru pour la première fois dans une brochure réalisée par les formateurs du Centre de formation des maîtres spécialisés de Nantes en 1988 et éditée par le CRDP de Nantes : *Parlons échec : Pédagogies de soutien, Mode d'emploi.*

La première de ces objections est une critique politique et institutionnelle, qui considère que la mise en place d'une pédagogie de soutien a pour fonction essentielle de pointer l'élève en état d'échec et, par-là, de le déterminer comme élève en échec plutôt que de l'aider. Il s'agit là d'une critique tout à fait justifiée, à la condition qu'on ne la pousse pas de manière si radicale qu'on en arrive à dire que l'élève en état d'échec ne doit pas être remarqué. Car, si on se situe dans une perspective de reconnaissance du sujet qu'est l'élève, on est tout à fait en droit de considérer que l'échec est un appel, auquel cas il faut bien le pointer comme tel au sens de le reconnaître.

Il est vrai que parfois, au nom d'une pédagogie de soutien, on regroupe des élèves en échec, en faisant "quelque chose de plus" pour eux, sans se préoccuper des effets que cela peut avoir sur eux et sur le reste de la classe. Il y a bien là un pointage qui a des effets de ségrégation, si on n'y prend pas garde. Et faire de la pédagogie de soutien simplement un "en plus" pour élèves en difficulté, c'est passer complètement à côté de la plaque. Par contre, travailler sur et à partir de l'échec de l'élève, en considérant que cet échec est en soi une médiation, médiation à partir de laquelle une relation intersubjective va pouvoir s'instaurer entre maître et élève, bien loin d'être une pratique ségrégative, peut permettre d'éviter un échec scolaire global. Cette crainte de la ségrégation, à propos de la pédagogie de soutien, qui est justifiée, peut se révéler dangereuse si elle aboutit à refuser de considérer que l'échec est une des manifestations du désir de l'enfant et que, comme tel, il faut trouver le moyen de l'entendre et de le traiter.

La seconde objection adressée au soutien est plus psychologique, en ce qu'elle dénonce dans la pédagogie de soutien des pratiques de gavage scolaire. Dans cette perspective, l'élève en échec est essentiellement perçu comme en retard, manquant de bases, toutes choses qu'il s'agit de combler par des leçons et exercices qui se révèlent à peu près aussi efficaces que les interventions cherchant à nourrir de force les anorexiques. Et en effet, si la pédagogie de soutien consiste à répéter, avec des élèves en difficulté, les mêmes explications, les mêmes leçons, les mêmes exercices, que ceux où se sont révélées leurs difficultés, mieux vaut y renoncer tout de suite. Les mêmes causes produisant les mêmes effets, comme on dit, on voit mal en quoi la répétition des mêmes procédés - qui ont montré leur inefficacité pour les élèves qui sont en échec - pourrait en quoi que ce soit aider ces mêmes élèves à surmonter leurs difficultés.

Si nous faisons nôtres ces deux critiques, c'est justement parce que la thèse que nous soutenons est qu'il n'y a pas de pédagogie de soutien utile à des élèves en échec sans renoncement préalable, d'une part, à toute procédure d'isolement (ou de ségrégation) de ces élèves par rapport à leurs camarades de classe, d'autre part à toute forme de gavage pédagogique. Dès lors, toute pratique de soutien visera, à la fois, à affermir la manière dont un sujet en échec assume son statut d'élève dans sa classe,

par rapport à ses partenaires sociaux (le maître, les camarades) et à lui proposer une aide concrète à la manière personnelle qu'il a de comprendre et d'apprendre.

L'échec scolaire est une construction ratée de l'élève.

Ceci implique que la pédagogie de soutien ait quelques fondements théoriques en ce qui concerne l'échec scolaire tel qu'il est vécu par l'élève. C'est ainsi que nous considérons que l'échec scolaire peut être analysé comme un symptôme, c'est-à-dire une construction qu'un sujet humain a tant bien que mal mise en place pour maintenir quelque chose de son désir dans sa relation à autrui. Mais le drame d'une telle construction, et c'est pourquoi elle est dite symptomatique, c'est qu'elle présente le sujet comme objet du symptôme. Et la tentation est grande, quand on est à l'extérieur, de vouloir traiter le symptôme en question pour le faire disparaître, en quelque sorte pour en libérer le sujet. Mais ce dont on ne se rend pas compte la plupart du temps, c'est qu'avec le symptôme on fait disparaître le sujet lui-même, en tant que sujet.

C'est un fait d'expérience pour toute personne qui s'est trouvée en relation d'aide, que le sujet tient dur comme fer à son symptôme, alors qu'on cherche à l'en débarrasser. Il doit bien avoir ses raisons, même si elles nous échappent. On s'aperçoit, de plus, qu'un sujet n'a pas un symptôme de manière intrinsèque, mais qu'à travers ce symptôme, il s'adresse à quelqu'un. Ainsi, l'échec scolaire ne devrait pas être compris comme un état dans lequel serait un élève, mais comme une manière d'adresser sa difficulté à quelqu'un - le maître -, dans un certain lieu - l'école -. La question est alors de savoir si, dans ce lieu, il est possible d'entendre un tel message et de travailler avec son auteur - l'élève - sur ce qu'il cherche à signifier par ce moyen.

C'est ici qu'il importe d'avoir une théorie claire sur ce qu'on entend par pédagogie de soutien. En effet, schématiquement deux formes de réponses peuvent être apportées sous la dénomination commune de soutien, ce qu'on pourrait appeler soutien aux apprentissages d'une part et ce qu'on pourrait appeler soutien au désir d'apprendre d'autre part. Dans le premier cas, on a tendance à considérer l'élève comme objet des apprentissages qu'on essaie de lui inculquer, dans le second, l'accent est mis sur son activité de sujet apprenant- ne-pouvant-apprendre... avec quelqu'un.

Autrement dit, il nous semble qu'une pédagogie de soutien ne peut réellement être efficace que si, au-delà de ce qu'elle propose individuellement à un élève, elle interroge, à l'intérieur de l'école, la manière qu'ont les maîtres de considérer les élèves qui sont en difficulté. Le pari d'une pédagogie de soutien est d'abord un pari institutionnel, celui de se dire que ce qui s'était fermé, qui s'était en quelque sorte cristallisé en un échec dans la relation d'un élève à un maître, va pouvoir s'ouvrir à nouveau, grâce à l'intervention d'un tiers. Cela veut dire qu'une pédagogie de soutien n'est pas une pédagogie de compensation adressée uniquement à l'élève en échec,

mais plutôt le choix théorique de considérer *a priori* l'échec de l'élève comme une situation-problème dont l'élève n'est qu'un protagoniste, l'autre étant le maître. Ce qui importe avant tout, c'est de transformer cette situation d'enfermement, cette situation duelle en situation triangulaire, voilà quelle est la fonction première du maître de soutien.

Instituer entre enseignants des pratiques de soutien

La première chose à faire donc, dans cette conception du soutien scolaire, est de mettre en place une institution entre les enseignants. Il s'agit d'instituer *a priori* des relations claires entre maîtres et maître de soutien, c'est-à-dire qu'avant même de se poser la question des élèves, on essaie de se mettre d'accord sur une manière commune de travailler entre enseignants. Avant même de dire : "*Il y a tel et tel élève en échec dans cette classe, comment vais-je les prendre en soutien ?*", il faut avoir au moins posé, sinon résolu, cette autre question : "*Comment vais-je articuler mon travail, au travail que fait le collègue dans sa classe ?*" Cela est nécessaire pour qu'une histoire scolaire puisse se construire. Nous savons bien que le désir humain se forme dans une histoire et par une histoire, si nous voulons que la question du désir se joue sur le plan scolaire, il faut qu'une histoire scolaire puisse se constituer. L'histoire humaine se caractérise par le fait qu'elle se crée par les uns pour les autres qui, eux-mêmes, la créeront pour d'autres, c'est-à-dire qu'une succession de générations se met ainsi en place. En tant qu'enseignants, qu'allons-nous instituer afin que puisse advenir une histoire scolaire pour des élèves ? De même que c'est du désir que des parents ont eu entre eux qu'un petit être vivant est devenu un être humain, de même, par analogie, nous pouvons considérer qu'il y a nécessité à ce que les enseignants se réunissent pour envisager une vie scolaire où le désir ait une place pour leurs élèves à venir.

En effet, il est important que ce travail se fasse avant même que les élèves soient là, car ce qui rend une histoire possible, c'est qu'on prévoit pour ceux qui seront là plus tard un cadre dans lequel ils auront une place : une structure de désir doit être mise en place *a priori*, telle est la condition nécessaire pour que l'être qui viendra l'habiter puisse devenir désirant. Mais, pour qu'une telle structure fasse place au désir de l'élève, il faut que ce soit une structure ouverte, c'est-à-dire une institution permettant que la situation d'apprentissage soit conçue comme triangulaire. Triangulaire, cela veut dire, si je suis le maître, qu'entre l'élève et moi, il y a un tiers, qui lui aussi est concerné. Très concrètement, cela veut dire que le soutien ne vient pas là en complément de quelque chose qui se révèle insuffisant, mais en contrepoint nécessaire quand une difficulté importante se déclare.

Il faudrait arriver à cela sur le terrain, qu'on institue le soutien avant que le maître soit devant une difficulté déclarée, qu'il ne se sente pas tout seul au départ et devant faire appel à un spécialiste quand il ne peut plus faire face lui-même. Quand je

suis obligé de faire appel à quelqu'un parce que je ne peux pas résoudre mon problème moi-même, je fais appel à quelqu'un dont je pense qu'il va mieux tenir ma place que moi. C'est là le grand piège, car cela veut dire que je démissionne moi-même de mon propre rôle au profit de l'autre. C'est tout à fait différent si je sais dès le départ que nous sommes plusieurs, chacun à une place différente, et que nous sommes là pour nous parler quand nous rencontrons des difficultés. Voilà pourquoi la structure doit être *a priori*. Le triangle est là d'emblée pour être deux librement, il ne suffit pas d'être un plus un. Il faut qu'avant d'être deux, l'un avec l'autre sans danger, il y ait eu trois personnes : le soutien ne consiste pas en un appel hypothétique à un tiers qui nous amènerait un peu d'aide dans notre travail quand on se sent en difficulté, c'est bien plutôt une décision *a priori* de travailler collectivement de façon à ne jamais être seul quand il y a problème.

Les relations entre maître de soutien et maître de la classe

Ainsi, quand on décide de mettre en place des pratiques de soutien, il n'y a plus le maître d'un côté et les élèves de l'autre, il y a aussi une troisième fonction qui est celle de maître de soutien. Il est évident qu'il y a d'abord à définir, entre les deux maîtres, le rôle de chacun. En particulier, il doit être clair que le maître de soutien, par son existence même, bien loin de minimiser la fonction de repérage pour les élèves du maître de la classe, contribue à la renforcer. Il doit être dit, par exemple, aux élèves, que pour ceux qui vont en soutien, le garant de leurs apprentissages demeure le maître qui les a proposés pour ce soutien. Si comme maître de C.P., j'envoie un élève en soutien parce qu'il a des difficultés pour apprendre à lire, il n'en demeure pas moins que c'est bien moi qui suis chargé de lui apprendre à lire puisqu'il est dans ma classe et, en tant que tel, c'est moi qui dois rester, à mes propres yeux, à ses yeux à lui et aux yeux du maître de soutien, le garant de ses apprentissages en lecture. Sinon, je fais un anormal de cet élève, en l'envoyant se faire traiter par un super-pédagogue, une super-mère, un super-je-ne-sais-quoi. Lorsqu'on envoie quelqu'un chez un spécialiste, c'est qu'il est malade, ou du moins qu'on le considère comme tel. A aucun moment le maître de soutien ne doit être en position de se substituer au maître de la classe, sinon on tombe sous le coup de l'objection évoquée plus haut d'instaurer une ségrégation des élèves en échec.

Le choix de la mise en œuvre d'une pédagogie de soutien devrait donc impliquer une organisation collective des enseignants avant que les problèmes difficiles n'apparaissent. C'est là le plus délicat à mettre en œuvre car, à ce niveau, tout le monde résiste. Il faut bien savoir que, sur le terrain, c'est à partir d'échecs que les maîtres se décident, la plupart du temps, à faire appel à des interventions de soutien. Mais sur un échec, quelque chose peut presque toujours se construire, qui se révélera positif et permettra, après coup, de découvrir qu'il était nécessaire de travailler collectivement. Il est vrai que lorsque tout va bien, on ne cherche pas trop à

s'interroger sur les éventuelles difficultés qui pourraient survenir. Par contre, quand l'échec est là, il révèle un dysfonctionnement dans notre organisation, dans notre conception même de la vie, ou au moins du travail. Alors on essaie souvent de combler cet échec d'une manière ou d'une autre, pour éviter que se pose à nous la question trop implacable : "*Comment est-ce que j'organise donc ma classe pour ne pas arriver à éviter qu'il y ait des élèves en échec ?*". La tentation est alors grande de faire appel à un spécialiste qui traitera l'élève en échec, voire même l'échec de l'élève.

Échec de l'élève mais aussi du maître

Or, si on veut bien admettre qu'élève en échec veut automatiquement dire aussi maître en échec, de la même manière que lorsqu'on dit enfant en échec, on dit du même coup parents en échec, on évite l'entourloupette qui consiste à faire appel à la psychologie de l'enfant pour se dégager de toute responsabilité dans l'échec constaté. Ainsi dit-on, par exemple, qu'un élève a des difficultés personnelles telles que ce n'est pas tant l'élève en lui qui est en question, que l'enfant. Et de lui faire passer des tests qui confirmeront que l'enfant a bien des difficultés. Le maître, alors, n'est plus concerné comme maître et le tour est joué. Et pourtant, un des apports principaux de l'antipsychiatrie a été de nous montrer qu'il n'y a pas d'individus malades tout seuls. Le plus malade des malades est malade parce que quelque chose a du mal à se dire entre lui et son entourage. Bien sûr, au bout d'un certain temps, cette maladie s'inscrit en lui, parce que son entourage a peur de ses réactions et se détache de lui.

Il en est de même dans le cadre scolaire : tout échec d'un élève est la forme d'un mal à dire quelque chose au maître. Et c'est insupportable, à la fois pour le maître et pour l'institution. Deux formes d'explication sont généralement appelées à la rescousse, dans une telle situation, pour ne pas se sentir trop personnellement concerné : ou l'on déclare que c'est l'École qui est globalement responsable des échecs des élèves, mais on oublie de dire que l'École a ses agents, c'est-à-dire les enseignants ; ou l'on invoque des explications psychologiques ou sociales ou psychosociales qui montrent que les enfants en échec scolaire sont en fait en échec dans leur famille, dans leur milieu social, de manière si massive qu'on ne peut rien faire pour eux à l'école.

Au contraire, ce que nous voulons, à travers l'hypothèse du soutien, c'est affirmer théoriquement que nous sommes concernés par tout échec scolaire. Nous voulons analyser en quoi le maître peut être directement concerné par l'échec d'un élève et, en même temps, ne pas être le seul concerné et pouvoir travailler la difficulté avec un collègue qui va tenir une place différente de la sienne. C'est pourquoi il n'y a pas de pédagogie de soutien, ou plutôt d'intervention de soutien, sans un minimum de paroles dites entre instituteurs sur la pédagogie employée en classe. Si je veux faire du soutien, je ne peux pas ne pas savoir comment mon collègue envisage son travail.

Ce qui ne veut pas dire que j'aie besoin de savoir comment il le fait réellement : cela c'est son problème. S'il m'invite à aller dans sa classe, tant mieux... encore que ce soit loin d'être évident : là encore, l'essentiel n'est pas de voir, mais de se parler. Se donner toujours l'obligation de la médiation de la parole, c'est la seule garantie que nous ayons de respecter le sujet. Quand un collègue nous dit qu'un élève est en difficulté, notre première réaction est souvent de nous dire : "*Je demande à voir*". Comment pouvons-nous essayer plutôt de prendre tout le temps nécessaire pour parler avec lui de cette situation difficile, telle qu'elle lui apparaît ? Il sera toujours temps ensuite de nous faire une opinion personnelle quand nous rencontrerons l'élève.

Et les parents ?

Un autre point essentiel dans l'institution d'une pédagogie de soutien est celui de la place qui est faite aux parents. Il y a, en effet, à informer les parents dès le début, c'est-à-dire avant que cela ne les concerne directement pour leur enfant, de l'existence de pratiques de soutien qui pourront éventuellement lui être proposées s'il a des difficultés dans le courant de l'année scolaire. Ici se pose la question de la manière de considérer les parents et de s'adresser à eux. Et il faut distinguer, là encore, le parent d'élève du parent d'enfant. Bien évidemment, il s'agit de la même personne, mais qui, dans chacun des deux cas, exerce une fonction différente. Et bien loin d'être simple argutie ou vaine subtilité, cette distinction nous permet d'être véritablement respectueux des parents quand nous les rencontrons, dans des circonstances qui sont toujours difficiles pour eux quand il s'agit de soutien, puisque c'est pour parler de quelque chose qui ne va pas chez leur enfant.

C'est donc par le biais de leur fonction de parent d'élève que nous nous adressons aux parents, pour les inviter à parler avec eux de leur enfant dans sa fonction d'élève. Comment donc pouvons-nous accueillir les parents, reconnaître qu'ils aient quelque chose à dire sur leur enfant et, en même temps, maintenir qu'ils doivent se détacher de ce même enfant lorsqu'il prend sa fonction d'élève ? Il est important que les élèves soient protégés de leurs parents dans les classes pour qu'ils puissent apprendre en sécurité et en toute sérénité. Ce qui est essentiel dans le processus éducatif, c'est qu'un être humain puisse découvrir que, chez ses parents, il est leur enfant, qu'en classe, il est un élève, qu'au gymnase il est un sportif ou un footballeur sur un terrain de football, etc. et que dans chacun de ces lieux, il est protégé par le statut qui lui est reconnu. C'est ainsi que se fait le premier apprentissage de l'exercice de la liberté personnelle en société.

C'est pourquoi il faut absolument maintenir que l'enseignement est l'affaire des enseignants et qu'il n'y a aucune raison de se laisser envahir par les parents sur ce terrain. Par contre, on ne peut se faire reconnaître dans sa fonction que si on reconnaît l'autre et qu'on le respecte dans la sienne. Il y a à articuler les parents avec le travail

scolaire, ce qui n'est pas du tout la même chose que de les introduire dans l'école. Symboliquement, donc institutionnellement, nous sommes liés, mais dans le travail nous sommes séparés. Et pour cela, il faut que les maîtres puissent parler du travail qu'ils font avec les élèves en classe aux parents. Car s'ils ne doivent pas s'en mêler, ils sont tout de même directement concernés par le travail que fait le maître avec leur enfant.

Le rôle de parent est donc fort difficile à tenir, puisqu'il est tout à la fois de s'intéresser au travail scolaire de son enfant et de ne pas s'immiscer dans la vie de l'école et encore moins de la classe. Entre instituteurs et parents, il s'agit de se reconnaître, de se respecter, non de faire la classe ensemble.

Si l'élève fait une bêtise dans la classe alors qu'un de ses parents est là pour animer un atelier par exemple, comme cela se rencontre parfois, que va faire le maître ? Est-ce l'élève qui va être sanctionné dans la classe ou l'enfant ? Que va faire le parent qui est là ? Et le soir, au retour à la maison, l'affaire sera-t-elle close, ou au contraire, ne réglerait-on pas les comptes qu'on n'a pas pu ou pas voulu régler devant les autres ? Il y a là très exactement la structure de la folie : plus de fonctions ni de rôles, plus de lieux protégés, plus de séparations nulle part.

Parler avec les parents

Pour les mêmes raisons, il y a à être vigilant lors des entretiens que l'on peut avoir avec les parents, à ne pas confondre les genres. L'entretien porte sur les aspects de la vie scolaire de l'enfant et il y a tout intérêt à rester le plus possible sur ce seul registre. Il est complètement inutile à un instituteur pour faire correctement sa classe de savoir si tel de ses élèves fait pipi au lit ou crache dans son bol le matin avant de venir à l'école. De même, trop de conseils sont donnés sans la moindre discrétion aux parents sur la manière dont ils devraient agir avec leurs enfants, quant à l'usage de la télévision ou l'heure du coucher, pour ne prendre que deux exemples parmi les plus courants. Outre le fait qu'un conseil est toujours inutile s'il n'est pas demandé par celui qui le reçoit, il y a là une négation fondamentale du sujet à qui l'on s'adresse, à partir de quoi plus grand chose n'est possible, y compris avec l'élève-enfant.

De même, peut-on sans dommage aucun, s'abstenir de certaines formes de police sociale consistant à enquêter pour connaître les conditions dans lesquelles l'enfant travaille à la maison : quel peut être en effet, pour un enseignant, l'intérêt de savoir si un enfant fait ses devoirs à la cuisine, sur un petit bout de table très sale ou s'il a sa chambre pour lui tout seul avec tout le matériel nécessaire ? Il y a là une manière de s'immiscer dans les familles (le plus souvent d'ailleurs, avec les meilleures intentions du monde) qui est non seulement tout à fait inacceptable, mais qui de plus est dangereuse pour l'éducation de l'enfant, car elle lui fait perdre ses repères en introduisant la confusion la plus totale, pour peu que ses parents ne se

défendent pas avec énergie de cette atteinte à leur vie privée. Or, nous savons que les parents répondent presque tous à ces enquêtes qui fleurissent en début d'année scolaire. Pourquoi cela, si ce n'est parce qu'ils ont peur - à juste titre - d'être considérés comme de mauvais parents s'ils ne répondent pas et que leur enfant en subisse les conséquences à l'école. Tout ce que nous pouvons espérer, c'est qu'ils osent donner la bonne réponse attendue et protègent leur vie privée de toute cette inquisition.

Se parler à trois

La question se pose souvent de savoir si on doit se parler entre parents et enseignants devant l'enfant ou non. En fait, derrière cette question, s'en trouve une autre qui est de savoir si on est à l'aise soi-même pour parler de l'enfant devant lui. En fait, tout ce qui concerne la vie scolaire de l'enfant devrait pouvoir se dire en sa présence. Il s'agit d'arriver à parler à trois et, pour y arriver, il est nécessaire de garantir une place pour chacun des trois protagonistes. On ne parle pas sur le dos de l'enfant et il y a parfois à rappeler qu'il est là. Si, par exemple, les parents disent qu'il n'a pas envie d'apprendre ses leçons, on peut lui demander ce qu'il en est de son point de vue. Ce n'est pas forcément qu'il n'a pas envie, c'est peut-être qu'il n'y arrive pas ou qu'il a autre chose à faire qui le préoccupe à cette heure-là, comme une émission de télé importante pour lui et que cela peut, peut-être, se discuter avec lui. Il s'agit toujours de maintenir qu'on est trois à parler, trois à penser, trois à exister. Si on parle à deux d'un troisième comme s'il était absent, bien qu'il soit là physiquement, il est bien évident que ce troisième est complètement nié comme sujet. De même, beaucoup de malentendus et beaucoup de souffrances pourraient être évités si on prenait la peine de considérer que tout enfant qu'il soit, le sujet pense quelque chose sur son travail, sur ses difficultés et qu'il n'est pas inutile d'écouter son point de vue.

Mais, nous dit-on souvent, tout cela est bien formel et un enfant qui a de tels problèmes aura peur de dire quoi que ce soit et se taira. Une telle affirmation reste à prouver, mais surtout cela n'a pas d'importance. Ce qui compte, c'est que le sujet soit reconnu comme un être parlant, qu'il parle ou non. Sa manière d'être sujet peut très bien consister à ne pas dire un mot. Il n'arrive pas à parler, ou il ne veut pas parler, peut-on se dire entre adultes ; ce n'est pas gênant, il parlera quand il voudra ou pourra. Ou encore, "*Tu n'arrives pas à parler, tu ne veux pas parler, eh bien ! tu parleras quand tu pourras ou quand tu voudras.*", peut-on lui dire. Autrement dit, à tout moment, je m'adresse à un sujet et même s'il ne répond pas, sa place de sujet est reconnue : je ne l'occupe pas et elle reste sienne. Ce n'est pas parce qu'il ne parle pas qu'il ne pense pas. Seulement, il est dans une situation telle qu'il ne peut pas encore dire, ou qu'il ne veut pas dire quoi que ce soit.

Le respect de la vie privée

Il faut enfin évoquer un dernier point à propos de ces entretiens. Il peut arriver que les parents se mettent à nous parler d'eux-mêmes devant leur enfant. Il est souvent nécessaire, dans de tels cas, de bien situer les choses. La discussion doit avoir pour objet la vie scolaire de l'enfant et non la vie familiale, sinon on s'égare. Certains parents sont, en effet, tentés de se culpabiliser et se mettent à nous parler de leurs difficultés personnelles. Il y a, je crois, à les arrêter en leur disant que cela ne regarde pas leur enfant, que ce ne n'est pas son affaire et que s'ils le désirent on en parlera hors de sa présence. Autrement, on laisse des parents se déchoir de leur fonction parentale devant leur enfant. Ne rien dire ou laisser faire en ce domaine, c'est être complice. Or, rien ne peut se faire pour l'enfant si les parents ne se sentent pas reconnus dans leur fonction et ne se reconnaissent pas eux-mêmes capables de l'exercer. Notre rôle n'est pas celui d'un juge, mais d'un tiers qui, en tenant sa place, assure chacun de la sienne.

Par contre, une fois entre adultes, il n'y a aucune raison de refuser d'écouter ce qu'ils ont à dire. On ne peut oublier qu'aujourd'hui on entend dire partout que les parents sont responsables de toutes les difficultés de leurs enfants et ils croient bien faire en déballant leur vie privée devant nous. Comment pouvons-nous contribuer à arrêter toutes ces pratiques pour le moins indélicates qui consistent à aller fouiller dans la vie personnelle des gens au moindre problème pour ensuite leur donner je ne sais quel conseil ? Pour ce qui nous concerne, l'essentiel, encore une fois, est de bien situer les choses : être parent n'est pas facile et ce n'est pas parce qu'on n'arrive pas toujours à faire ce qu'il faudrait ou ce qu'on voudrait, qu'on est pour autant mauvais parent. Chacun fait ce qu'il peut, tantôt bien, tantôt mal, et si on peut parler ensemble, parents et instituteur ou maître de soutien, c'est pour essayer de voir concrètement comment chacun peut jouer son rôle pour que l'enfant - l'élève - puisse peu à peu s'exercer à jouer le sien aussi bien que possible.

Faire surgir le désir de l'élève

Venons-en aux élèves. On s'aperçoit que la plupart du temps, ce n'est pas l'élève qui choisit de venir en soutien. Il est envoyé par le maître. Le premier travail consiste donc à mettre en place un dispositif qui permette de faire surgir la question du désir de l'élève. Ceci implique qu'on se soit mis d'accord auparavant avec le maître sur ce point essentiel que les élèves ne bénéficieront d'un soutien que s'ils sont volontaires. Il s'agit de mettre en place une rencontre qui permette que l'élève, objet d'une demande, puisse devenir sujet d'un travail. Pour cela, il faut bien qu'il ait la possibilité de refuser quelque chose qu'il n'a pas demandé et le maître de soutien doit être garant qu'il puisse aussi bien dire non que oui à la proposition de soutien.

Cela est vrai, même avec des enfants de maternelle. Cela ne veut pas dire que, sur le moment même ils soient conscients de tout ce que cela peut entraîner, mais cela a des effets d'après-coup très intéressants. Petit à petit, ils vont découvrir que la parole qui leur a été donnée, que celle qu'ils ont donnée, sont respectées par les adultes et qu'ils peuvent s'y fier. Il y a là un point d'amarrage symbolique qui, rétrospectivement, va prendre toute son importance. Il est nécessaire, à ce niveau, de s'interdire toute manipulation. Le plus grand danger, parce qu'on le sent en difficulté, est d'essayer d'obtenir l'accord de l'enfant en le séduisant ou en le persuadant que ce serait mieux pour lui de venir en soutien. Si une relation intersubjective respectueuse de l'autre est possible, elle engage dès le départ radicalement les deux sujets, l'enfant-élève-en-difficulté et le maître de soutien. C'est pour ce dernier une question d'éthique professionnelle.

Au départ donc, un élève est envoyé par le maître pour un soutien dont il aurait besoin. C'est comme cela que ça se passe : le maître ne dit pas que l'élève désire lire, il dit qu'il a besoin d'apprendre à lire, ou besoin d'exercices pour apprendre à lire. Tout le travail préalable consiste donc à introduire dans la première rencontre avec l'enfant quelque chose du registre du désir, de son désir à lui élève. Or, cette manière de s'intéresser à son désir est si nouvelle pour lui qu'elle crée un choc, une rupture dans ses habitudes, à partir de quoi va pouvoir s'instaurer la relation de soutien. C'est là quelque chose qui n'est pas toujours facile à jouer vraiment : souvent, l'élève ne croit pas à ce qu'on lui dit ; on lui a tellement fait le coup de lui demander ce qu'il voulait et puis de ne pas en tenir compte, qu'il a appris à se méfier ; il flaire un piège. Il y a là une première épreuve, profondément humaine entre deux êtres.

En effet, tout ce que nous pouvons proposer, c'est notre parole et l'enfant prendra le risque ou non de nous croire sur cette parole. S'il accepte le risque, on passe avec lui un "contrat de soutien", comme nous disons dans notre jargon. Mais il ne faut pas se faire d'illusion, l'affaire n'est pas gagnée pour autant : s'il a pris le risque il n'a pas encore forcément confiance pour autant et il attend de voir quelle sera notre réaction à la première difficulté. C'est alors seulement qu'il saura s'il peut faire confiance à la parole donnée. C'est en ce sens que tout ce travail préalable de parole entre plusieurs sujets a des effets essentiellement rétroactifs.

Première étape : accueil et reconnaissance

Le premier temps de l'activité de soutien est un temps d'accueil et de reconnaissance. L'important est que l'élève sache qu'on le reçoit avec son échec et non malgré son échec. "*Ton échec m'intéresse*" dit le maître de soutien à l'élève, à la manière d'une certaine banque qui a pu afficher un peu partout sur les murs : "*Votre argent m'intéresse !*". C'est qu'en effet, il y a derrière tout échec scolaire d'un élève, un trésor qu'il s'agit de faire fructifier. Encore faut-il être persuadé de son existence

d'abord et chercher à le découvrir ensuite. Or, les pistes sont embrouillées ou plus exactement, il n'y a au premier abord qu'une seule piste, qui conduit toujours au même endroit : l'échec.

On accueille donc d'emblée l'élève en deçà et au-delà de son échec. Il vient en effet en soutien parce qu'il est en échec, c'est-à-dire plus ou moins identifié à cet échec et une parole est nécessaire pour lui faire comprendre qu'il n'est pas échec lui-même, mais qu'il a cet échec, comme il a des tas d'autres choses, des difficultés certes, mais des possibilités aussi. Il s'agit, en quelque sorte, de l'aider à passer du mode de l'être à celui de l'avoir.

C'est ici peut-être que l'attitude du maître de soutien se différencie le plus de celle d'un instituteur dans sa classe. L'instituteur, essentiellement, aide l'élève à constituer son trésor, si l'on peut dire. Pour le maître de soutien, par hypothèse, le trésor est constitué, même s'il est si bien caché qu'on doute de son existence. Il ne s'agit donc pas de donner quoi que ce soit de plus à cet élève et le premier "acte" qui constitue spécifiquement le maître de soutien, c'est ce renoncement à donner à l'élève ce qui paraît lui manquer. Et il est difficile pour un enseignant de s'abstenir, même provisoirement, d'enseigner. Ainsi l'élève va découvrir qu'il ne vient pas en soutien pour écouter une fois de plus, mais d'abord pour être écouté. Que cela nécessite donc qu'il essaie de parler à son tour, d'exprimer ce qui ne va pas. Pour arriver à cela, il est utile que le maître de soutien ait à sa disposition un certain nombre de moyens, un certain nombre d'instruments à proposer en séance. Il s'agit, bien sûr, à chaque fois, de prétextes, de médiations pour parler de la difficulté, "jouer" avec et non la prendre de front afin de la faire disparaître. Ce qui est visé n'est pas la destruction de l'échec, mais sa relativisation et enfin son abandon qui viendra tout seul quand l'élève aura trouvé d'autres chemins satisfaisants pour lui de réalisation de son désir.

On va donc rendre possible en séance de soutien une mise en scène de l'échec de l'élève avec nous-mêmes. Il doit être possible de rejouer avec lui quelque chose de ce qui s'est passé en classe ou ailleurs dans une situation d'apprentissage qui a été désastreuse pour lui, au point de se solder par un échec. Cette mise en scène, ce "jeu", parce qu'ils sont une parenthèse par rapport à ce qu'il fait en classe, vont permettre de réintroduire quelque chose de symbolique dans la vie de l'élève. Cette attitude d'échec qui s'était en quelque sorte enkystée en lui, va prendre du jeu et commencer à se relativiser. Disons qu'il faut avoir un certain nombre de cordes à son arc pour permettre cela, pour permettre que se crée d'abord la surprise de découvrir qu'on n'est pas tout à fait ce qu'on croyait être.

Ces moyens, instruments et techniques, c'est au maître de soutien de les trouver lui-même en fonction de son expérience. Un peu comme un outil qu'on a bien à sa main, ces moyens doivent d'abord lui être bien adaptés, afin qu'il puisse travailler, c'est-à-dire essentiellement comprendre ce que l'élève cherche à lui faire comprendre par ses difficultés. Bien sûr, ces moyens sont à choisir aussi en fonction des enfants,

de leur âge, etc. Ils doivent être perçus sans aucun doute comme des moyens de travailler et non comme des jeux, mais en même temps comme des moyens permettant de faire un autre travail que le seul travail de la classe. Une des formes de surprise qui peut être proposée par exemple à un élève qui a des difficultés en lecture est de commencer par faire autre chose que lire. Cela ne veut pas dire que la situation de lecture sera évitée, mais elle sera amenée quand elle pourra être jouée, c'est-à-dire quand elle sera relativisée par rapport à d'autres situations : on peut faire des tas de choses autres que de lire avec un livre -même de lecture ! - pour découvrir ensuite qu'on peut avoir de l'intérêt ou du plaisir aussi à le lire.

Deuxième étape : se mettre à l'apprentissage de l'élève

Le deuxième temps de l'activité de soutien est l'introduction de cette situation nouvelle qui consiste, pour le maître, à se placer dans la position d'apprendre quelque chose de l'élève en échec. Il y a à apprendre de lui, et de lui seul, quelque chose de la manière dont il n'apprend pas, tout en acceptant d'être mis en difficulté nous-même par son attitude. Il y a toutes chances, en effet, que l'élève soit avec nous comme il est avec son instituteur quand il est en difficulté et qu'il nous mette, de la même manière, nous aussi en échec. C'est bien généralement parce qu'il a entraîné autrui dans une difficulté suffisamment importante pour lui faire peur et le faire fuir ou dégager sa responsabilité, qu'un enfant ou un élève se retrouve seul avec ce qui commence d'abord à être son échec, puis qui tend à devenir chronique. Le drame de cet élève, c'est qu'il a rencontré, ou cru rencontrer un instituteur ou un adulte qui savait tout ou le laissait croire. Or, il y a une chose que nous ne pouvons pas savoir à la place de qui que ce soit, c'est la manière personnelle dont il apprend.

Le maître de soutien va donc se mettre à l'apprentissage de l'élève. Il va essayer d'apprendre quelque chose de compliqué, dont il ignore tout, ou presque, de quelqu'un qui, au départ, ne sait pas comment se faire comprendre. Il va se trouver face à des difficultés, qui, sur bien des points, sont analogues à celles que rencontre l'élève. Ce dernier, en effet, est censé apprendre à son maître quelque chose qui a sa logique propre, qui se tient sûrement, mais qui n'est pas clair... et qui est d'un savoir non pas universel, mais individuel. Cela va instaurer une situation où ils seront tous les deux en difficulté. Bien loin que cela soit à considérer comme un échec, cette situation marque le véritable démarrage du soutien.

Et l'élève va commencer à mettre en scène, parce qu'il est en sécurité, les détours par lesquels il est obligé de passer pour arriver... à ne pas comprendre. Ces détours sont parfois très compliqués, car il les a mis en place tout au long de sa vie scolaire, parfois même cela a commencé avant. Et tout ce cheminement, avec ses détours, ses hésitations, qui fut le sien, d'abord incompréhensible, fait apparaître une

logique sous-jacente, qui se dévoile petit à petit, pour peu qu'elle soit accueillie telle qu'elle se présente au lieu d'être rejetée ou condamnée par celui à qui elle s'adresse.

Nous sommes ici au cœur de ce qui "opère" dans ce qu'on appelle le soutien. Jusqu'alors cet élève n'avait rencontré que des adultes qui savaient, alors que lui ne savait rien. On savait même pour lui quelle était la meilleure méthode d'apprentissage. Or, ce qu'il criait, sans même le savoir, à travers son échec, c'est que cette meilleure méthode lui était nuisible et que pour se protéger, il était obligé de ne plus rien comprendre. Si donc on veut l'aider, il faut d'abord comprendre la logique interne de son fonctionnement d'apprentissage, ne serait-ce que pour pouvoir tout simplement lui parler avec une chance d'être entendu. Le simple fait de demander à l'autre : « *Apprends-moi comment tu en arrives là* » le met en position de sujet, qui s'aperçoit que son interlocuteur s'intéresse à lui, à ce qu'il dit ou émet et non pas seulement à ce qu'il apprend ou reçoit. L'intérêt ici, c'est l'écart introduit par rapport à la situation pédagogique traditionnelle.

Le processus évolutif du soutien

Mais la question se pose de savoir comment le maître de soutien va permettre de faire évoluer cette situation d'échec que lui fait vivre l'élève. Ce qui est difficile, c'est que l'on suit pas à pas l'enfant plus qu'on ne le précède, ce qui fait qu'on n'exerce aucune maîtrise sur la situation. Ceci ne veut pas dire évidemment que l'on ne maîtrise pas, autant qu'il est possible, ce que l'on fait et l'attitude que l'on tient. Il s'agit d'une attitude d'écoute et d'accompagnement de l'enfant dans sa démarche. Attitude d'écoute certes, mais qui n'est pas pour autant passive : le maître de soutien est en permanence interlocuteur actif de l'élève, en répondant à ses questions, éventuellement même en lui faisant un certain nombre de propositions. Il soutient, à sa manière, ce qu'on pourrait appeler le dialogue pédagogique, dont il laisse l'initiative à l'enfant.

Un moment important, à repérer dans ce dialogue pédagogique, est celui où l'élève dit qu'il ne comprend pas quelque chose, alors que, justement, il commence à entrevoir ce dont il est question. Il s'agit là du processus connu sous le nom de dénégation. L'enfant nomme ce qui lui fait problème, quasiment comme si cela était résolu, il peut même donner la solution, mais il ne reconnaît pas ce qu'il dit et il parle donc sous la forme négative. La tentation est grande pour le maître de soutien de se situer sur le seul plan logique : "*Ou tu as compris, ou tu n'as pas compris*" et de pousser l'enfant à choisir entre les deux solutions. Or, justement c'est le moment où il montre "son acte", si l'on peut dire, ou encore le moment où il dévoile comment se sont cristallisés sur un même élément quelque chose qu'il a compris et quelque chose qu'il n'a pas compris. On ne peut donc le bousculer et on doit accepter d'attendre qu'il soit en mesure d'aller lui-même plus loin. Sinon, il interrompra sa propre démarche de

compréhension pour se mettre à l'écoute de ce que lui dit le maître de soutien... et tout sera à recommencer.

Quand ce moment de dénégation réussit à se jouer normalement, il est suivi généralement de moments d'intuition ou de compréhension soudaine qui marquent un nouveau tournant dans l'évolution de l'élève en soutien. Alors l'enfant peut beaucoup plus facilement se laisser aller à comprendre des apprentissages sans se sentir en danger. L'accompagnement du maître de soutien change lui-même un peu de forme : il invite l'enfant à poser des questions, tandis que lui-même est en situation de donner des réponses. Pour revenir à l'image de l'anorexie, quand on est assuré qu'on ne sera pas gavé de force et qu'on est dans une relation de sécurité avec l'autre, on peut, sans danger, lui demander de quoi manger. En soutien, c'est la même chose : s'il fallait refuser dans un premier temps de répondre immédiatement aux "besoins" scolaires affichés ou annoncés par le maître, il serait absurde, - alors que l'enfant a fait toute la démarche que nous venons d'esquisser et qu'il est prêt à recevoir des explications - de ne pas répondre à ses questions.

Le lien entre le soutien et la classe

Une interrogation se fait souvent jour alors, qui prend souvent la forme d'un piège qu'il nous tend inconsciemment. L'élève dit qu'en soutien il comprend bien ou mieux, mais qu'il a toujours les mêmes difficultés en classe et qu'il n'arrive pas à comprendre avec son instituteur. Le risque est ici pour le maître de soutien d'entrer en rivalité avec l'instituteur à qui on serait tenté de reprocher ses méthodes ou la manière de faire la classe. Or, ce que l'élève cherche à travers tout cela, c'est de savoir s'il y a une passerelle possible entre ce qu'il est en train de découvrir en soutien et ce qu'il vit encore dans la classe. En fait, il a besoin d'être assuré que l'objectif du maître de soutien est bien qu'il "y arrive" en classe et non seulement en soutien. Et il est vrai qu'il n'y a de soutien réussi que lorsque l'élève arrive de nouveau à apprendre normalement dans sa classe. S'il n'arrive à apprendre quelque chose qu'avec le maître de soutien, il n'apprend toujours pas pour lui, il n'a toujours aucune autonomie et on l'a aidé seulement à substituer une nouvelle aliénation à son ancien symptôme. Le soutien au désir d'apprendre se sera transformé en un "soutien-béquille". On retrouve ici la nécessité de maintenir avant tout une relation triangulaire.

En un sens, le maître de soutien est un trait d'union entre l'instituteur et l'élève. Comme tout trait d'union, sa fonction est de séparer deux éléments qui, sans lui, seraient collés et indistincts, il a donc dans un premier temps séparé l'un de l'autre l'élève et le maître accolés par l'échec qui les touchait tous deux et l'élève vient lui demander si c'est une séparation définitive ou non. C'est le moment de jouer la deuxième fonction du trait d'union, - qui ne prend justement pas de trait d'union, comme dit si bien le dictionnaire Robert ! - à savoir de réunir (ré-unir) deux êtres qui

ont à vivre ensemble une histoire scolaire. Mais pour que cela soit possible, cela implique qu'il accepte que ce soit de lui, maître de soutien, que l'enfant se sépare réellement. Ce sera la dernière étape du processus de soutien, qui devra se jouer très clairement avec l'accord de l'enfant. Je veux dire par là que l'enfant, l'élève est sujet jusqu'à la fin du processus de soutien et que lui seul sait réellement quand il peut l'arrêter, même s'il n'en prend pas seul la décision.

La description du processus en jeu dans le soutien a fait apparaître successivement plusieurs étapes. Il s'agit en fait d'une simple commodité d'exposition des phénomènes que l'on peut observer au cours d'une activité de soutien. Dans la réalité, ces "moments" se combinent les uns avec les autres de façon beaucoup plus complexe : il y a des répétitions, des retours, des transformations, etc. Toutefois, l'expérience montre bien que ce n'est jamais le désordre absolu, - sauf si le maître de soutien ne sait pas ce qu'il fait, ce qui pose la question de sa formation à ce type de travail qui a sa spécificité propre - et on s'aperçoit que les phénomènes apparaissent grosso modo dans l'ordre où ils sont ici exposés. Ce qui est en jeu dans le soutien, c'est le changement de l'élève dans sa manière d'être face aux apprentissages : ces moments ou étapes ne sont que des indices qui nous permettent de repérer les effets de ce changement.

"Ton échec m'intéresse" : telle pourrait être avons-nous dit la formule du maître de soutien. Mais ce n'est que la formule de départ. Une série de transformations vont s'opérer. Une fois l'échec accepté, l'enfant va découvrir que ce n'est pas son échec qui m'intéresse, mais lui-même par son échec, puis aussi par autre chose que son échec, etc. donc lui-même au-delà de son échec. Le paradoxe du soutien c'est de s'intéresser réellement à l'échec de l'enfant pour lui permettre de découvrir - tout cela en le vivant avec lui en séance - qu'en fin de compte cet échec n'est pas bien intéressant et qu'il peut le laisser tomber puisqu'il a trouvé, lors de son parcours avec nous, d'autres solutions beaucoup plus satisfaisantes pour s'exprimer et laisser libre cours à son désir d'apprendre. Mais pour en arriver là, il faut oser parcourir avec lui le chemin qui permet de découvrir que c'est le sens caché derrière l'apparence de l'échec qu'il faut faire advenir. Alors, - mais alors seulement - le désir d'apprendre peut trouver d'autres voies pour s'exprimer et l'échec n'a plus de raison d'être.

DÉBUT

▲
▲ ▲
site <http://probo.free.fr>