

QUAND L'EXERCICE EST INCONCEVABLE

Marie-Fabienne DESPREZ
Ecole Voltaire-Diderot, Roubaix

L'idée d'un enseignant-concepteur de son enseignement, de ses démarches, renvoie à un modèle d'enseignant-innovateur, d'enseignant-crétatif, travailleur, intéressé par son métier, prêt à produire plutôt qu'à reproduire, d'accord pour se mettre à penser, à réfléchir, à s'investir... L'image est flatteuse, le rôle de l'enseignant se trouve grandi, valorisé : l'enseignant devient acteur, il décide du contenu, il réfléchit, il pense les apprentissages, il les reprend en main. Il résiste à la facilité du manuel, des exercices anonymes et routiniers. Il prend sa place, la place du décideur, du responsable : il prend le pouvoir.

L'exercice, lui, ainsi « fait-maison », change également de statut : il est forcément original, adapté au plus près au public visé.

C'est donc bien de concevoir des exercices, de les revisiter, de les détourner, bref, de les penser. Il me semble même que c'est ce que les théoriciens de l'apprentissage appellent « rendre le savoir transmissible. »

C'est bien, et j'en suis sûre, mais, pourtant je ne peux m'empêcher de ressentir des réserves de deux ordres.

La tâche n'est pas simple : un exercice (conçu par l'enseignant ou non) est un élément d'un ensemble, de ce que l'on pourrait appeler une pratique enseignante. L'expérience montre qu'un bon exercice est un exercice qui marche. Il marche s'il est adapté au niveau cognitif des élèves, s'il est convenablement présenté et favorablement reçu. Autrement dit, un exercice ne peut être bon en soi. La difficulté revient alors à imaginer un exercice composé certes des conceptions de l'enseignant mais aussi de celles des apprenants. Un bon exercice ne peut être confondu avec un bel exercice. Le bon exercice apprend quelque chose à l'élève, il le transforme en acteur de son propre apprentissage, il l'éclaire sur les raisons, le sens de son action.

Le bon exercice donne au maître le pouvoir d'enseigner et aux élèves la possibilité d'apprendre.

La tâche est hors de ma portée : les bons exercices me paraissent être la clé de voûte d'une pratique pédagogique mais je ne sais pas les faire ou presque jamais. Pourtant, j'ai essayé et je me suis sans cesse butée à des difficultés de tous ordres. Comme un exercice ne peut être bon (ou mauvais) que s'il a passé avec bonheur (ou malheur) l'épreuve du réel, il me semble plus simple d'en parler sous forme d'une relecture d'expériences, d'interprétations a posteriori.

La tâche d'un enseignant est d'agir, d'agir pour le lendemain en préparant sa classe ou d'agir en la faisant. Qu'il le veuille ou non, l'enseignant est dans l'action, dans l'interaction avec les élèves. Aussi, le texte qui va suivre est avant tout le récit de tâtonnements visant à parer à mon incapacité à concevoir des exercices.

LE BON EXERCICE IMPOSSIBLE

D'abord, je me méfie des exercices *faits-maison*. Il m'est arrivé souvent d'en fabriquer un, d'en concocter un avec toute mon intelligence, tout mon temps, le temps d'un week-end (ensoleillé, par exemple). Je le pensais, réfléchissais, fabriquais avec raison et passion. Bref, je me donnais. J'étais contente, contente de mon courage, fière de ma production, impatiente d'entendre les réactions des élèves. Et puis, l'accueil s'avérait réservé, froid, défavorable. Le bide ! L'amertume était grande : j'avais perdu mon temps libre. L'affront était cinglant : j'y avais mis tous mes savoirs.

L'exercice doit garder sa place, il peut procurer du plaisir au concepteur au moment de la fabrication (ce qui est préférable au sentiment d'obligation), pour le reste il ne doit être chargé d'aucune émotion, d'attente particulière. Et pourtant ! Il s'en passe dans la tête d'un enseignant qui se met à préparer quelque chose pour sa classe. Certes, il fait le deuil d'un week-end ensoleillé, certes, il mobilise ses savoirs, mais surtout il va construire un objet à partir de ses propres représentations, de ses propres valeurs. Concevoir un exercice pour un enseignant revient à s'engager dans le sujet. Il doit se projeter dans le passé pour faire émerger ses expériences, ses savoirs accumulés et restés au stade intuitif. Il doit repenser les élèves, les rêver. Il imagine la scène, les rôles, les répliques. En un mot, il fait son cinéma, il joue avec les images. Et c'est bien, parce qu'inévitable : dans une classe, il y a tant de variables qui agissent et interagissent que prévoir un enseignement reste un pari, peut-être un art, souvent un fantasme.

Il n'empêche, qu'une fois conçu, l'exercice doit regagner sa place, j'allais dire, calmement. Il doit oublier le vacarme de sa conception, se dégager des confusions oniriques, il se décharge des images de soi et des autres.

Un bon exercice devient une hypothèse. Il ne peut donc engendrer d'échec, il ne peut être que l'occasion de confirmer ou d'infirmer une supposition. Il ne prouve rien, ne désapprouve personne.

Facile à dire ! Moi, je ne suis parvenue à ce comportement détaché qu'en évitant, tout simplement, de préparer des exercices en dehors des heures de classe. Je ne

prends plus le risque de l'espace-temps entre le moment de fabrication et le temps d'évaluation. Je n'ose concevoir qu'en temps réel, en présence des élèves, avec eux. Bien sûr, pour cela, j'ai dû faire le deuil de ces beaux exercices bien fagotés, j'ai dû travailler dans l'urgence, j'ai été obligée de me faire aider par les élèves.

L'improvisation est un exercice exténuant. Les enseignants qui ne préparent pas leur classe chez eux ne sont pas suffisamment plaints.

Venir en classe sans rien (ou presque) est difficile. En tant qu'enseignant, on ressent un sentiment de culpabilité, le sentiment du devoir non accompli. On se sent mieux, avec en main, une préparation même si on la juge d'avance inadaptée. On préfère enseigner, enseigner à vide, débiter des savoirs devant une classe inattentive plutôt que de ne rien faire. On choisira de se blottir dans un programme, de suivre des instructions officielles même si on est seul à les suivre. On est là pour faire son travail. L'école est un lieu où l'oisiveté est interdite : travailler, s'occuper, être occupé mais surtout pas le *ne rien faire*. Pourtant, on pourrait penser qu'un temps de réflexion serait sans doute bénéfique pour tout le monde dans une classe. Mais l'école ne supporte pas l'errance, le vide. Et cette peur, on la retrouve chez l'enseignant comme chez l'élève.

Alors, il va s'agir de combler, et quoi de mieux finalement qu'enseigner ? Pourtant enseigner n'est pas dire les choses mais les faire entendre. Mais la peur contraint à éviter l'imprévu, l'inconnu. On se sent mieux lorsque l'on sait où l'on va, même si l'itinéraire est insensé.

Mais qu'est-ce qui peut donc arriver à l'enseignant qui vient ainsi en classe les mains vides ? Le risque est simple : outre la mauvaise conscience, il peut s'attendre au chahut dans la classe, une situation incontrôlable, des problèmes de discipline.

On aboutit à l'alternative suivante : préparer n'importe quoi ce qui donne bonne contenance ou ne pas préparer et craindre les dérapages des élèves. Ou, plus simplement, choisir l'exercice comme un écran entre les élèves et soi ou venir en classe sans objet de médiation.

Je décidai le compromis : puisque un exercice était bon s'il était composé de savoirs bien pensés et d'une bonne connaissance des élèves à qui il sera proposé, je décidai de réfléchir aux contenus de l'exercice à la maison et de regarder les élèves dans la classe.

APPRENTI-ENSEIGNANT

Ainsi, je révisais le programme. J'ai le souvenir que lorsque j'étais institutrice au C.P., je me replongeais dans les livres plus ou moins théoriques traitant de l'apprentissage de la lecture. Je refaisais le cheminement analytique partant des opérations mentales nécessaires à l'apprentissage jusqu'aux exercices qui obligent leur mise en marche. Ainsi, j'inventais et réinventais des exercices classiques et galvaudés auxquels je trouvais des vertus extraordinaires et connues sans doute de tous depuis longtemps.

Essais-erreurs

Je tentais vraisemblablement de faire mien, non seulement les objets à enseigner mais surtout pourquoi il convenait de les enseigner. Je recherchais le sens de mon travail. Il n'y a pas que les élèves qui perdent le sens de leur présence en classe, le sens de leur travail¹.

Ainsi, je révisais, me reposais les questions fondamentales, celles qui traitent de l'origine. Après maints tâtonnements j'en arrivais au découpage-collage qui participait à la fabrication de l'exercice que je retrouvais bientôt dans un manuel scolaire, en plus beau.

Mais qu'importe ! Tout ce travail de révision, de questionnement me permettait finalement d'affiner la distinction entre but et moyen, de hiérarchiser les objectifs, de me convaincre du bien-fondé de mon travail : telle notion d'apparence accessoire participerait à la compréhension d'un tout.

Tel était mon travail de préparation : repenser les contenus, me rappeler leur sens. J'allais en classe avec tout dans la tête. Le plus dur restait à faire : enseigner ce que je savais et que mes élèves ignoraient. Je guettais donc leurs réactions face au travail, j'essayais d'analyser leurs cheminements, leurs erreurs. J'inventais dans ces moments-là des situations adaptées à leur difficulté, une parade à leur ignorance. Je tentais de repérer leurs représentations, ce qu'ils savaient, ce qu'ils pensaient savoir. Et moi qui avais tant révisé, connaissant l'histoire dans son entier, je complétais les manques, j'essayais de faire émerger le sens de ce que l'on fait à l'école : Non ! on n'écrit pas dans le cahier le mot *maman* en suivant le modèle pour écrire comme la maîtresse, ni pour faire ce qu'elle demande. Les exercices de copie ne sont pas là pour se soumettre aux lignes et interlignes, ni pour acquérir de manière détournée de bonnes habitudes de patience et de conformisme, ni pour domestiquer les élans sauvages des graffiti de la petite enfance... En réalité, on travaille l'écriture, on entraîne sa main aux gestes graphiques, pour dominer le geste le plus efficace en rapidité et en lisibilité. C'est juste pour entrer dans le monde de l'écrit, pour acquérir une liberté.

Bref, ma pratique était composée d'un mélange de stratégie et de tactiques : j'arrivais dans la classe avec une vision d'ensemble, un projet global d'enseignement, une stratégie éducative et j'usais pour y parvenir de toutes les tactiques, d'où l'émergence d'actions plus ou moins cohérentes, plus ou moins conscientes. La classe était le théâtre d'actions au coup par coup, au hasard des occasions, un travail sous forme d'essais/erreurs : on essaie et on voit. Cette gestion incertaine était tempérée par l'existence d'un projet global qui se voulait le garant d'une certaine unité, l'unité institutionnelle des programmes nationaux, l'unité du sens de ces savoirs éclatés. Ce modèle m'a satisfaite jusqu'à ce que je change de classe.

1. Moi, j'ai parfois du mal à retrouver le but dans l'objectif via l'exercice : ainsi, le rapport entre aider un sujet à se construire dans un monde où règne une culture inconnue qui lui est inconnue et demander à un élève de distinguer le complément d'objet direct du complément d'objet indirect ne m'apparaît pas immédiatement.

Qu'est-ce que je peux faire ? j'sais pas quoi faire !

Ma nouvelle classe était une classe spécialisée². Elle accueillait des enfants dits déficients intellectuels légers. L'effectif était limité à 14 élèves. Le groupe était hétérogène tant au niveau de l'âge (de 8 à 12 ans) qu'au niveau des compétences.

Dans ces classes, l'enseignant est invité à évaluer les élèves et à construire pour chacun d'entre eux un projet individuel d'apprentissage. Cela consiste à choisir, dans les programmes des classes de l'école élémentaire, les notions accessibles à l'élève. Ce qui revient généralement, pour parler vite, à les amener à lire, écrire, compter.

Je pensais, plus ou moins consciemment, reprendre l'essentiel de ma *méthode* : connaître les buts et les moyens, se mettre aux aguets. Mais cela fut moins simple que prévu.

Etait-ce dû au petit effectif mais je ne pouvais pas ne pas voir, ne pas sentir la tension qui régnait dans la classe. Les élèves semblaient peu concernés par les activités scolaires. Cette indifférence paraissait, à certains moments, traduire une peur, une angoisse. Peut-être la peur de l'échec qui abîme, qui fait mal. Peut-être la peur de la réussite qui transforme, qui force au changement de rôle, qui contraint à la conscientisation (comme on dit, « il vaut mieux, parfois, ne pas savoir »).

A d'autres moments, le travail ne pouvait se faire car il était remplacé par des activités parallèles : injures, vol, intimidation, humiliation, tristesses, fatigue, pleurs, menaces, rires, coups... perpétrés plus ou moins en dehors de la classe mais bien présents, bien envahissants. D'ailleurs, de façon générale, un des problèmes de la classe était *le plus ou moins dedans, plus ou moins dehors*. Régulièrement, par le biais de conflits ou de conversations, le dehors entrait dans la classe en des bourrasques impressionnantes (surtout pour moi) : chômage, racket, vol, violence, alcool, drogue, inceste ou télé. A d'autres moments, le dedans effleurait la surface, en murmure de mort, de peur, d'abandon, d'inquiétude confuse : sentiment d'échec, impression d'être nul, d'être rien, mais aussi revendication violente de ne pas être autre chose, de ne pas perdre son âme dans le désir de l'Autre, celui de l'Ecole. Les dedans et les dehors se chevauchaient, j'y perdais mon latin. C'était comme s'ils souffraient de manques de repères tout en refusant ceux, tout faits, que leur proposait la culture scolaire. Ils résistaient, comme on résiste à l'ennemi, sous forme de guérilla. Ils résistaient, comme on résiste à soi-même, sous forme de silence. Ils cédaient, en revanche, aux fous-rires quand entrait dans la classe, plus ou moins dehors, plus ou moins dedans, la honte de l'exercice raté, la fierté de l'exercice réussi, l'illettrisme du père, l'éloge du maître, le contrat bidon d'emploi précaire du grand frère, l'erreur vestimentaire, la lecture à l'annexe, l'écriture appliquée...

En fait, si je comprenais bien, on était nombreux dans cette classe et d'une certaine manière, ça me sortait de l'inférieur « triangle » – savoir/élève/enseignant –. Le triangle s'élargissait, se prenait des gnons, des baffes. Il avait mal, le triangle. Ça grouillait là-dedans.

2. Classe de perfectionnement qui recevait les élèves qui étaient orientés le plus souvent dans les S.E.S des collèges.

Oui, il était boursoufflé le triangle et bien encombré mais s'il est des gens qui se reconnaissent parfois dans ce boxon, ce sont les élèves et les enseignants. Forcément, ils se croisent régulièrement ; forcément, c'est leur métier d'être ensemble.

Quotidiennement, ils entrent ensemble dans la classe. La classe, théâtre d'une pièce singulière, toujours la même et chaque fois recrée : la trame de l'histoire est simple, il s'agit de s'en mettre plein la tête et d'éviter les coups. On s'éclate ou l'on se tait en fonction de l'ambiance, l'ennui, la peur. On se met en garde. On parle sérieusement, ou bien l'on crie. On rit. On croise les bras ou on les baisse. Les plans s'affinent. Des stratégies s'élaborent pour atteindre son but. Des projets pour faire, des projets pour fuir.

Le texte est écrit. Les rôles distribués. Les attitudes convenues. Les répliques sont souvent dialogue de sourds. Mais, qu'on ne s'y trompe pas, la lutte est essentielle dans une classe, elle est souvent le premier objet de la rencontre, le sens du huis-clos.

Alors ? D'évidence, ma méthode était inadaptée, j'allais dire gentille, naïve. Je comprenais que les élèves n'allaient pas me donner souvent l'occasion de sortir de mon chapeau un bon exercice, partiellement improvisé mais inventé pour eux.

Il s'avérait que j'étais incapable d'enseigner. Pourtant, on m'avait appris que mon rôle était de transmettre des savoirs, on m'en avait donné la liste (avec notice explicative, analyses didactiques, conseils pédagogiques...), j'avais reçu quelques informations touchant à la psychologie des enfants et adolescents, j'avais entendu des exposés traitant de l'éthique du métier... Bref, j'avais été formée, programmée pour enseigner.

Et puis, comme si la situation n'était pas suffisamment confuse, les élèves ne supportaient pas le vide, je veux dire le vide pédagogique : ils entraient en fatigue face au travail, en détresse face à l'oisiveté :

- « – Qu'est-ce qu'on fait, la maîtresse ?
- On fait rien, on s'ennuie.
- Ah non ! C'est trop dur, c'est long !
- Qu'est-ce qu'il faut faire ? Je sais pas le faire. »

Ils voulaient apprendre, ou plutôt savoir mais ils ne voulaient pas travailler, pas trop. Ils rechignaient surtout face aux tâches complexes. Et, me semblait-il, une tâche complexe, pour eux, c'était une tâche mal définie, celle dont la consigne ne décrit pas complètement les opérations, ne dit pas tout, celle où il reste de la place à l'aléatoire, l'arbitraire, le hasard.

- « – Réfléchis, regarde, pense !
 - Qu'est-ce qu'il faut faire, j'sais pas le faire ».
- Angoisse d'un monde mal ordonné.

Les séries d'additions, les pages d'écriture étaient acceptées, parfois même avec plaisir, le plaisir du travail fait, consciencieusement, en quantité. Un peu comme l'enseignant laborieux qui prépare, qui enseigne, qui enseigne... parfois en vain, mais de toutes façons, avec le sentiment rassurant de faire son travail, ce pour quoi il est

payé. Oui, il me semble qu'il y a quelque chose de commun dans la peur de l'enseignant et celle de l'élève. Et l'un des effets de la peur, ce sont les réactions sécuritaires : exercices-écran, beaucoup d'exercices, beaucoup de lignes, exercices simples mais longs, beaucoup de traces comme autant de preuves de courage.

Apparemment, il ne me restait plus qu'à exploiter *le coeur à l'ouvrage* de mes élèves ou déclencher nos levers de boucliers. Je tentai autre chose : nous rassurer tous. Peut-être qu'ainsi nous aurions de nouvelles idées.

APPRENTIS ET ENSEIGNANT

Je décidai donc de mettre en place dans la classe un cadre bien défini, bien fini, avec des bords, un début, une fin, un dehors et un dedans. L'organisation serait serrée : tout ce qui pourrait être décrit, verbalisé le serait.

Pour ce faire, je me suis servie de ce que je connaissais : un souvenir et un livre.

Les bases théoriquement théoriques

Le souvenir était celui de ma première rencontre avec l'Ecole en tant qu'enseignante. J'étais bachelière depuis quelques mois quand je fus nommée comme suppléante éventuelle³ dans une école élémentaire. Les enseignants de l'école me parlèrent de leur travail, de leurs engagements pédagogiques. Je n'y comprenais pas grand chose, à vrai dire, mais j'entendais des termes comme Freinet, journal, correspondances scolaires, textes libres, méthode naturelle, classe coopérative... Moi, je pensais que l'école élémentaire avait bien changé depuis que je l'avais quittée en tant qu'élève. Un joli souvenir.

Je reçus ensuite une « solide » formation professionnelle de deux ans durant laquelle je n'entendis pas parler de tout cela. Bien sûr, par curiosité personnelle, je me suis informée ici ou là. Cela me permit de piller quelques outils de travail que je gardais ou abandonnais au gré de l'efficacité que je leur trouvais. Et puis, un jour, je tombai sur l'ouvrage en deux volumes *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*⁴. Extraordinaire rencontre ! J'ai dévoré les deux tomes, comme on dévore un roman. Plus qu'une rencontre, ce fut un coup de foudre. On y trouvait des histoires de classes, d'élèves, on y parlait de lieu de parole... Il me semblait que non seulement on sortait du modèle triangulaire – élève, savoir, enseignant – mais également de la dichotomie – élève, enfant – qui reste floue pour moi. La pédagogie institutionnelle consistait « à faire de la pédagogie un discours et une pratique qui dépassent le domaine de l'école. Car l'institution scolaire est moins un établissement qu'un réseau organisationnel et symbolique ouvert sur la société toute entière »⁵.

3. Les suppléants éventuels étaient chargés de remplacer les instituteurs absents.

4. Fernand Oury, Aïda Vasquez, *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*, FM Fondations, 1971.

5. Jean-Paul Resweber, *Les pédagogies nouvelles*, Que sais-je ?, PUF, 1986, p. 33.

Autant dire que j'en gardais ce que je voulais et que même, liberté inaliénable du lecteur, j'oubliais le sens réel du texte pour le soumettre à mon propre sens, à ma réalité, à mon urgence, à la classe mi-dedans, mi-dehors.

Un monde idéal

On se mit à tout encadrer, tout décrire. Ce que nous recherchions, c'était la transparence. Rien ne devait échapper aux descriptions, codages, procédures. Nous bloquions toutes possibilités aux sens figurés, aux doubles sens. Notre projet était le sens propre, notre propre sens.

Ainsi, furent ritualisés :

- *la parole* dans ses décibels, sa quantité, sa pertinence, ses lieux et moments...
- *le travail* dans sa quantité, sa présentation, sa forme individuelle, en groupe ou collective.
- *les évaluations* dans l'explicitation des critères, sa forme et son moment.
- *le comportement* dans les règles à respecter et les sanctions encourues.
- *l'entraide* avec ses formes, contenus, ses moments...
- *le temps* au travers d'emploi du temps précisé, les heures prévues, les contrats de travail...
- *l'espace* et les déplacements dans la classe, les espaces communs ou personnels, la place des choses...

La classe était structurée, elle formait un monde non fluctuant, non sujet aux changements, aux arbitraires, un monde sûr.

On s'installa à l'intérieur. On le fit fonctionner, on le modifia ici ou là, on perfectionna la mécanique. Dans la classe, on se trouvait comme dans un bocal. Qui serait venu dans la classe à ce moment-là n'aurait pas manqué d'être favorablement impressionné : *une classe calme, où le maître a su établir un climat favorable au travail.*

Le travail, justement, revenons-y !

En fait, nous passions beaucoup de notre temps à construire notre monde idéal. C'est long de tout verbaliser, tout négocier, tout ranger. C'est long de faire une belle maison. Aussi, c'est fatigués mais contents de ce bon travail que nous nous reposions au sein de quelques bons petits exercices trouvés dans des livres, que nous nous détendions en travaillant à quelque projet choisi par nos soins selon des critères variés : écrire un conte ou fabriquer une affiche pour gagner un concours, travailler autour de bouquins de la B.C.D. pour faire comme tout le monde, construire des jeux de lecture ou de mathématiques pour faire plaisir à la maîtresse, essayer de lire le programme de télé (colonne - Club Dorothée -) pour s'appuyer sur notre vécu... On put ainsi remplir nos plans de travail, établir nos contrats, vérifier leurs respects, évaluer c'est-à-dire faire fonctionner nos critères préalablement énoncés, sanctionner le non-respect des règles établies...

Mais on n'institue pas impunément : les effets pervers guettent. Je m'attendais, moi, à l'ennui, le sentiment de routine qui devait émerger d'un monde si prévisible. C'était mal les connaître. Ils se mirent à diverger, moi aussi forcément.

La divergence

Je ne me souviens plus comment cela commença. Peut-être était-ce à cause de Fatah ? Lui, les règles de la classe, il n'en avait que faire. Son intérêt à lui, c'était de les transgresser. Au début, il reçut le même régime que tout le monde : dénonciations en réunion de classe, sanctions. Il gênait le travail des autres ? puni ! Il barbouillait le cahier du voisin ? puni ! Il injuriait, frappait ? puni ! On passait beaucoup de temps dans la classe avec les « affaires-Fatah », et lui passait beaucoup de temps à être puni. D'ailleurs, même les punitions, il n'en avait que faire. Il ne réalisait pas les copies qu'on lui infligeait, il ne restait pas au mur dans la cour de récré... Un jour, le groupe décida de ne plus statuer sur le cas. La loi, la belle loi, qui décrivait les comportements inacceptables et leur sanction se vit s'agrandir d'un alinéa : *sauf Fatah*. Et, à tort ou à raison, il me semblait que cet alinéa était, non pas un abandon, une résignation, mais l'acceptation concrète de la complexité. Le groupe reconnaissait et instituait ses limites : il n'avait pas les moyens de répondre, il suspendait son jugement. Il avait peut-être l'espoir qu'avec le temps, Fatah ou le groupe atteindrait un degré suffisant de maturation pour s'entendre.

La règle avait donc été l'objet d'une exception. Cela bouleversait un peu notre système mais le groupe était manifestement prêt à la tolérer. Il y avait eu suspension, pour cause d'incompétence. Le groupe acceptait d'attendre, sans savoir quoi.

La pensée divergente prend, dit-on, la forme d'une mise en relation, rencontre de l'incongru. Quel était l'incongru dans cette histoire ? Fatah en relation avec le groupe ? L'alinéa vague et ambigu avec le reste de la loi, précise et bavarde ? Qu'importe ! Notre belle organisation, outre qu'elle nous rassurait, nous interpellait. Et cette interpellation ne faisait peur à personne, parce que chacun devait ressentir plus ou moins qu'elle était sa création et qu'il avait plein pouvoir sur elle.

Aussi, progressivement, les exceptions à la règle se mirent à pulluler : il fut convenu de ne plus remplir systématiquement les plans de travail qui se voulaient au début le garant d'un travail à faire, d'un travail réalisé, d'un travail évalué. Les plans de travail furent jugés coûteux en temps et inutiles. On sait ce que l'on a à faire !

Justement ! mais qu'est-ce qu'ils avaient à faire ? Comme j'étais l'enseignante de cette classe, je trouvais légitime de me poser la question. Eh bien, pour être parfaitement honnête, je me la pose encore aujourd'hui : qu'est-ce qu'ils font dans la classe⁶ ? et moi, qu'est-ce que je fais dans la classe ? Je crois que l'on cherche. Et ce que l'on cherche surtout, me semble-t-il, c'est des sujets, des sujets de discussion.

6. La classe, aujourd'hui n'est plus une *classe de perfectionnement* mais une *C.L.I.S.* (classe d'intégration scolaire) censée accueillir des enfants atteints d'un handicap mental. Comme nous sommes dans la période intermédiaire, des enfants orientés en classe de perfectionnement sont encore dans la classe tandis que les *nouveaux* élèves viennent les rejoindre.

Alors, on parle des institutions de la classe, comment les améliorer, comment les remplacer. On cherche ce que l'on pourrait bien faire ensemble qui permettrait ensuite d'en discuter.

Moi aussi, je parle. Mais pas tellement. Pourtant, quand je prends la parole, les élèves écoutent. Je ne suis pas sûre qu'ils comprennent ce que je dis, ni même que je les intéresse mais ils m'écoutent. Ils savent pourquoi je suis là et qui je suis : je suis la maîtresse, détentrice d'une culture et payée pour la transmettre. Ils semblent tolérer ma particularité, je suis même peut-être la réalité concrète du savoir. Je l'incarne, je le représente. Et comme ils sont prêts à la pensée divergente, ils acceptent ma parole, je veux dire mon discours pédagogique. Moi, dans la classe, je suis un alinéa, l'alinéa de la culture scolaire. Et à ce titre, je suis acceptée parce que je participe à leur identité d'élève (ou d'enfant, qu'importe).

Ali et la citrouille

Ali, un nouveau de cette année, parlait peu en arrivant dans la classe. Et puis, progressivement, il devint bavard avec les copains, puis avec moi. Ali, comme beaucoup d'enfants, fait sans le vouloir des jeux de mots. Ces mots d'enfants, toujours un peu dehors, toujours un peu dedans. En voici un, intéressant : nous parlions de notre futur voyage d'école, une journée à Disney Land. On passait en revue les attractions que nous avons envie de faire quand Ali annonça gravement qu'il était content d'aller à Disney Land mais qu'il avait aussi la *citrouille*. Cécile, une ancienne, repéra le *mot* :

- « – Alors, Ali, c'est vrai, tu as la citrouille ?
- ... (Ali fit oui avec la tête)
- T'as peur que tu vas être transformé ? »

Ali commençait à ressentir l'ironie de Cécile. Il se referma dans une attitude boudeuse. Cécile, décidée pour le coup d'être bon enfant, expliqua à Ali qu'on ne disait pas *citrouille* mais *trouille*, et que d'ailleurs une citrouille, c'était... Ali l'interrompit en précisant avec fierté qu'il savait bien ce qu'était une citrouille, que c'était (...).

Mais que l'on ne s'y trompe pas, Ali n'est pas naturellement doué pour la pensée divergente. Ali n'organise pas *de façon délibérée* des rencontres incongrues, il les subit.

Parfois, quand j'enseigne, je les entraîne à la pensée convergente : analyse de syllabes, repérage de lettres, chaîne numérique... au travers des exercices tout faits que je trouve dans les livres ou que j'invente facilement.

- Je dépose par exemple dans le cahier d'Ali un $5 + 2 = \dots$
- Ali cherche et revient avec un $5 + 2 = 8$
- « – Eh non Ali, cinq plus deux, ça ne fait pas huit !

- Ah... et ça fait combien alors ?
- C'est toi qui dois le trouver, Ali.
- D'accord, la maîtresse. »

Il me semble qu'Ali n'a pas encore compris le sens de l'exercice. Oh, pas qu'il ne sache pas du tout compter, ni même à quoi cela sert. Non, le problème, c'est qu'il n'a pas compris que j'étais un alinéa, l'alinéa de la culture scolaire. Je crois qu'il pense que je lui donne des devinettes et qu'il donne sa langue au chat.

A d'autres moments, je vise l'apprentissage de la pensée divergente et dans ce cas, par exemple, je demande à Ali de prendre un livre que j'avais déjà lu à la classe et de le lire. Qui connaît Ali sait qu'il ne sait pas lire, et tout le monde dans la classe connaît Ali. Mais chacun écoute Ali qui se met à jouer à celui qui sait lire. Nul ne rit, chacun sourit, surtout Ali qui pendant un moment va changer de rôle, et comme son texte n'est pas écrit, il doit l'improviser.

Alors, Ali ouvre le livre avec sérieux, il suit le texte du bout du doigt. Il utilise pour sa lecture un niveau de langue un peu précieux. Il essaie de se souvenir et même d'anticiper en jetant un regard furtif sur la page suivante... Il joue bien, Ali. Il est bon dans un rôle de lecteur. D'ailleurs, tout le monde y croit. Mais nul n'est dupe, surtout pas Ali. Il a joué à lire, et ce faisant, il a certes pris du plaisir, mais il a repéré que son problème, face à un livre, c'étaient les mots imprimés, c'était cela qu'il devait apprendre, seulement cela, pas de quoi donner sa langue au chat.

Nul n'est dupe, enfin je crois.

MORALITÉ

Pour qu'Ali comprenne ce qu'il fait à l'école, qu'il apprenne à passer *maître* de ses jeux de mots, de ses créations, pour qu'il repère le rôle de chacun, le sien, pour qu'il puisse en changer s'il en a envie, se changer ou changer la classe, pour qu'il sache ce qu'il doit faire, ce qu'il doit apprendre et éventuellement le refuser, il va falloir qu'Ali travaille beaucoup, qu'il s'exerce. Et moi, pour l'aider, je n'ai rien trouvé de mieux que le laisser parler, lui et les autres, lui avec les autres. Cette conclusion peut paraître un peu simple, un peu incongrue, un peu hors-sujet : *Où se trouve l'exercice (même inconcevable) dans ce récit ?* C'est peut-être, pour le coup, un exercice pour l'enseignant, l'exercice de se taire un peu. Mais, il est sans doute plus facile de laisser la parole à des enfants de classes spéciales qui finalement ne savent pas parler qu'à des enfants de classes ordinaires qui eux, énonceraient plus clairement. Oui, moi, en classe ordinaire, les laisser parler, j'en aurais la citrouille.