

## QUOI QU'A DIT ? A DIT PLEIN DE CHOSES...

Patrice Heems  
École Pierre & Marie Curie, Fresnes-sur-Escaut

Quoi qu'a dit ? – A dit rin.  
Quoi qu'a fait ? – A fait rin.  
À quoi qu'a pense ? – A pense à rin.  
Pourquoi qu'a dit rin ?  
Pourquoi qu'a fait rin ?  
Pourquoi qu'a pense à rin ?  
– A xiste pas.

Jean Tardieu, « La Môme néant », dans  
*Monsieur monsieur*, Gallimard, 1951.

### LES PERSONNAGES

EDDY : élève de CP à l'école Pierre et Marie Curie. Vif et malicieux, il aime à voir les adultes rire bien malgré eux de ses farces. Il a un petit faible pour Lorenza.

LORENZA : élève de CP à l'école Pierre et Marie Curie dans la même classe qu'Eddy, ce qui n'est pas toujours simple à gérer pour l'enseignante. Souvent boudeuse et même un peu soupe au lait, Lorenza est toujours prête à suivre Eddy à qui elle emprunte volontiers ce sens de l'humour un peu particulier.

CLARA, SOFIANE, LOGAN et SAMUEL, élèves en CP à l'école Pierre et Marie Curie.

MONSIEUR HEEMS (*c'est ainsi que les élèves l'appellent*) : professeur des écoles spécialisé, il est également directeur de l'école Pierre et Marie Curie. Il a la lourde tâche d'aider les six enfants à entrer dans les apprentissages scolaires. Il y croit, contre vents et marées.

## LE DÉCOR

Une petite salle de classe de l'école Pierre et Marie Curie. Elle est encombrée de livres et d'objets divers parce que Monsieur Heems est notoirement désordonné. Dans un coin de la classe un canapé usé et deux ou trois fauteuils récupérés par-ci par-là. Les enfants y sont confortablement installés.

## L'INTRIGUE

Profitant du moment de convivialité traditionnellement appelé : « Quoi de neuf ? », Eddy et Lorenza reviennent sur une conversation qu'ils ont dû avoir auparavant.

Nous sommes à la deuxième scène de l'acte 1. Au cours de la scène précédente, Monsieur Heems a très solennellement salué chacun des élèves qui lui ont répondu tout aussi solennellement :

- Bonjour, Eddy !
- Bonjour, Monsieur Heems !
- Bonjour, Lorenza !
- Bonjour, Monsieur Heems...

C'est un rituel quotidien. Maintenant Monsieur Heems se tourne vers Eddy et lui demande, tout aussi rituellement<sup>1</sup> :

MONSIEUR HEEMS : Quoi de neuf Eddy ?

EDDY : Rien !

M. H. : Rien du tout ?

EDDY : Non non !

LORENZA : Ben y ésou pas !

M. H. : Quoi ???

LORENZA : Et qui y fait dodo Iddy, dodo Iddy.

---

1. Ce « texte » a été enregistré début décembre 2014, au début du temps de travail quotidien de ce petit groupe d'enfants en aide spécialisée. Ces enfants, scolarisés dans trois classes de CP différentes, se retrouvent avec moi tous les jours dans ce qu'on appelle, dans l'école, le « groupe de langage ». En général ils sont huit (deux absents ce jour-là). Chaque séance commence par ce moment informel et pourtant très codifié où les enfants ont le droit, si rare à l'école, de raconter leur vie. La mise par écrit de ce tout petit moment a été particulièrement laborieuse et ne rend pas bien compte de la réalité du « dialogue ». Il manque en particulier tous les gestes qui accompagnent le discours et qui sont une aide précieuse à ma compréhension. Plusieurs personnes ont écouté l'enregistrement de ce petit moment de classe. Tout le monde n'a pas entendu exactement la même chose et il y a des « mots » qui sont pratiquement impossibles à retranscrire. Disons que cette transcription est la plus proche possible du dialogue réel enregistré ce jour-là.

EDDY : Nan est aouvogl'hi.  
LORENZA : Ouhéééé...  
M. H. : Qu'est-ce qu'il y a aujourd'hui ?  
EDDY : Al yin.  
M. H. : Aujourd'hui rien ?  
EDDY : Chi !!! Elle yin ma ouhin, a chais pas mé yin à quelle heure.  
M. H. : J'ai pas compris.  
EDDY : Elle yin Woércha. (*C'est ainsi qu'Eddy prononce le prénom de Lorenza.*) Mais sais pas al yin à quelle heure.  
M. H. : Tu sais pas qui vient à quelle heure ?  
EDDY (*montrant Lorenza*) : Yell.  
LORENZA : Moi !  
CLARA (*veut aider*) : Lorétsa.  
M. H. : Mais c'est... ? Tu vas aller où ?  
EDDY : Woértcha na nénir émain. (*Il se tourne vers Lorenza.*) Hin oui Woérchza ? Demain éni Wérchza ! (*Comme il voit que Monsieur Heems ne comprend pas grand-chose, il montre Lorenza puis lui et crie plus fort.*) Demain... Weni... Woértza !  
M. H. : Demain ? Tu vas chez Lorenza ?  
EDDY : Nan ! Lowerchza... dor... é... min. (*Il se montre du doigt.*)  
M. H. : Lorenza, elle vient chez toi ? Pourquoi elle vient chez toi ?  
EDDY : Dormir et li... Ma tor et ma et mon réééré est pas cha et moi.  
M. H. : Je... Eddy, je comprends pas.  
EDDY : Mon frééé.  
M. H. (*avec un ton soulagé*) : Ton frère.  
EDDY : L'ai pas chage.  
M. H. : Ton frère il est pas sage.  
EDDY : Ouais il a otéli moi ! Y m'embête.  
M. H. : Il t'embête.  
EDDY : Oui... Le voulait la pas la porte ouverte.  
M. H. : Oui...  
EDDY : Lé dica chère oute aller oux talettes... (*Il vérifie que Monsieur Heems comprend.*) Oux talettes ?  
M. H. : Oui, aux toilettes, oui.  
EDDY : Et après Woerchza é win. (*Il se tourne vers Lorenza.*) Woercha é win à qual heure ?  
LORENZA (*fait mine de réfléchir*) : Attends ! Euh sais pu ! Ooooohhh !  
EDDY : Lé dica wa lé pelu oorh.  
M. H. : Qu'est-ce qui est à quelle heure ? Quoi ?  
LORENZA : À quelle heure y a maison Iddy.  
M. H. : Tu ? Ah oui, tu demandes à quelle heure Lorenza va venir à ta maison.  
EDDY : Oui, à chix heures on s'a va nous !  
M. H. : Parce que vous partez à six heures.  
EDDY : Ben oui.  
M. H. : Mais pourquoi Lorenza elle vient à ta maison ?

EDDY : Dormir vé moi mais mon fr y est chaze... Y est pas chaze :  
« Arrête ! »... Hein Woerchza ?  
M. H. : Attends, Clara tu as compris...  
CLARA (*montre successivement Lorenza puis Eddy*) : Elle va dormir  
chez elle.  
M. H. (*à Lorenza*) : Tu vas dormir chez Eddy, c'est vrai ?  
EDDY (*mort de rire*) : Ouiiiiii !!!  
M. H. (*surjouant la surprise*) : Ah bon ! Mais tu as un lit ?  
EDDY : Ben deux lits oui ! É y a j'ai deux lits ! Moi, de mon frééé y  
dort en bos di lit et moi dors en haut di lit !  
M. H. : Ah ! C'est des lits superposés.  
SAMUEL : Ah moi aussi...  
M. H. : D'accord, toi tu dors en haut et ton frère il dort en bas !  
EDDY : Ouais et lèjà monté !  
M. H. : Et Lorenza elle dort où ?  
EDDY : À côté moin. (*Il rit.*)  
M. H. : À côté de toi par terre ?  
EDDY : Non, à mon lit ! (*Il rit encore plus.*)  
M. H. : Dans le même lit que toi ? Oh là !!! D'accord !!! Et c'est sûr  
cette histoire ou vous inventez ?  
LORENZA (*morte de rire elle aussi*) : Eh ouais.  
M. H. : Tu vas dormir chez Eddy ?  
EDDY<sup>2</sup> : Ouiiiiiii !!!  
M. H. : D'accord...  
CLARA : J'ai compris ça moi !

## TENTATIVE D'EXPLICATION DE TEXTE

Il faut toujours commencer par le commencement. Et au commencement il y a la première rencontre. Elle se passe toujours de la même façon : aux alentours de début janvier arrivent les fiches de signalements au RASED. (réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté) des élèves de grande section. C'est en examinant ces fiches que les membres du réseau sont supposés décider si les élèves ont besoin d'aide et surtout quel type d'aide (pédagogique, psychologique ou rééducative) il conviendra d'apporter. C'est évidemment totalement impossible : une fiche, aussi bien remplie soit-elle, ne permet pas de prendre ce type de décision.

C'est difficile d'expliquer la difficulté scolaire. Ça ne veut d'ailleurs pas dire grand-chose : « difficulté ». Il y a un moment où un enseignant, dans une classe, se rend compte que quelque chose ne va pas avec un élève. Parfois cela arrive très tôt, dès les tous premiers jours de la petite section de maternelle. Parfois c'est un doute qui s'installe petit à petit : l'enfant parle peu, ou mal, il comprend mal les consignes,

---

2. Les prénoms des enfants ont été changés, sauf ceux d'Eddy et de Lorenza : il aurait fallu, pour le faire, inventer « une fausse » mauvaise prononciation ce qui aurait rajouté un artifice à cette « fausse » écriture d'oral déjà bien artificielle.

il a du mal à rester attentif, ses gestes sont maladroits. Il est très énervé, ou très passif, il retient mal, il écrit mal, dessine mal. Au début, on espère qu'avec le temps, la maturité, la fréquentation régulière de l'école, tout cela va s'améliorer (heureusement qu'on y croit !) Et puis un jour, il faut bien poser les choses : cet enfant inquiète. Il y a des choses, en classe, qu'il ne sait pas faire, ou pas bien faire. Et ça devient de plus en plus compliqué : la classe avance, plus ou moins régulièrement dans les apprentissages, et de plus en plus souvent, on fait le constat que cet enfant n'arrive pas à faire ce qu'on lui demande. Et l'enseignant se pose plein de questions : « Qu'est-ce qui se passe ? Est-ce que c'est parce qu'il ne m'écoute pas (problème d'attention) ? Est-ce que c'est parce qu'il ne m'entend pas (problème médical) ? Est-ce que c'est parce qu'il ne me comprend pas (problème intellectuel) ? Est-ce que c'est parce qu'il est gêné par quelque chose (trouble de l'apprentissage) ? Est-ce que c'est parce qu'il ne m'aime pas (mais pourquoi il ne m'aime pas, je suis gentil-le) ? Est-ce que c'est parce qu'il a des soucis (services sociaux) ? Et s'il n'en avait tout simplement rien à faire de tout ce que je lui raconte ? Je ne sais pas quoi faire, je ne sais plus quoi faire, je ne sais plus quoi essayer, je n'y arrive plus ! »

Ce qu'on appelle « difficulté scolaire », ça veut très souvent dire que le maître ou la maîtresse ne va pas bien. Il ou elle se dit alors qu'un petit coup de main serait le bienvenu et il ou elle rédige une fiche de signalement au RASED. Seulement voilà, cette fiche est un document plus ou moins officiel, alors il faut la rédiger (tant mieux, d'ailleurs !) avec un minimum de précautions. Pas question d'écrire : « Kévin ne comprend rien à ce que je lui demande et moi je ne comprends rien à ce qu'il dit. Il écrit comme un cochon (et encore, quand il veut bien écrire !), ses dessins de bonhomme ressemblent à des patates transgéniques, il court dans tous les coins en hurlant, il retourne la classe en 30 secondes et il tape sur tout le monde en récréation. Au secours ! » Même dans les plus grands moments de désarroi (surtout dans ces moments-là !), il est indispensable de rester professionnel et de faire preuve d'un certain détachement dépassionné. La raison et l'institution nous demandent d'utiliser une formulation neutre et objective.

Hélas, il n'y a pas loin de la neutralité à la langue de bois et l'on est vite amené à utiliser des formules toutes faites, préformatées et du coup, un peu vides de sens. C'est un vrai problème : parce qu'il faut « dire » les choses avec modération et objectivité, il s'est créé petit à petit un langage quasi officiel qui fait qu'on ne « dit » plus rien. « Traduttore, traditore » paraît-il : il est certain que la traduction du désarroi d'un enseignant en langage administratif produit un texte lisse et, somme toute, rassurant. Et la tentation du copié-collé, qui est toujours proche lorsque les documents administratifs se multiplient, n'arrange pas vraiment les choses. Alors, sur la fiche on pourra lire que Kévin a des difficultés à comprendre les consignes, qu'il a des problèmes langagiers importants et qu'un bilan orthophonique serait utile, qu'il a des difficultés en graphisme, que sa connaissance du schéma corporel est faible, que son comportement est souvent agité, qu'il a du mal à intégrer les règles de vie en classe et à se socialiser. On lira également qu'un regard extérieur serait souhaitable.

Du coup, toutes les fiches se ressemblent un peu : difficultés de compréhension, difficultés langagières, difficultés en graphisme, difficultés de comportement, cela veut dire tout et n'importe quoi. D'un enfant à l'autre, d'un maître à l'autre, d'un

moment de l'année à l'autre, la situation qui se cache derrière l'étiquette « difficulté » est évidemment très différente. Quand un enfant souligne le mot identique au modèle dans un exercice alors qu'on lui a demandé de l'entourer, il y a là un signe de difficulté à comprendre les consignes. Quand il dessine une sorte de bonhomme alors qu'on lui a demandé d'écrire son prénom, il y a également une difficulté de compréhension. Et quand un enfant montre l'image de la voiture quand on lui a demandé de montrer le fruit, il y a encore difficulté de compréhension. Tout le monde comprend pourtant que le problème est différent à chaque fois, que les causes de l'erreur ne sont pas les mêmes. Alors, bien sûr, d'une fiche de signalement à l'autre il y a des graduations : « grandes » difficultés de compréhension, « très grandes » difficultés de compréhension, « énormes » difficultés de compréhension. Tout cela illustré d'exemples plus ou moins précis et accompagné également des outils, plus ou moins précis, qui complètent la fiche : des évaluations, des travaux d'élèves. Mais, de toute façon aucun document écrit ne peut, par exemple, rendre compte de l'ampleur d'un problème langagier. La seule solution, c'est d'aller discuter avec l'enseignant et surtout de rencontrer l'élève.

C'est comme ça que j'ai rencontré Eddy, Lorenza et tous les autres : parce qu'un jour, j'ai reçu une fiche de signalement qui parlait de « difficultés langagières importantes »...

Je me souviens très bien de ma première rencontre avec Lorenza ! C'était il y a deux ans. Il y avait eu d'abord une réunion avec les trois enseignants de grande section de l'école maternelle de mon secteur ; j'avais bien senti que tous les trois étaient assez désespérés par le nombre d'enfants en difficultés cette année-là et surtout par l'ampleur de celles-ci ! Je me suis retrouvé avec une liste anormalement longue d'enfants à évaluer (cinq ou six par classe, soit presque un quart de l'effectif !). Un de mes collègues avait résumé la situation en disant : « Écoute, on se doute bien que tu ne pourras pas tous les suivre (il avait raison, en plus des trois grandes sections, j'interviens également dans trois CP et trois CE1. Même en prenant cinq groupes d'enfants par jour, comme c'est généralement le cas, je peux difficilement m'occuper de plus de trente élèves. Je dépasse rarement l'effectif de huit ou neuf élèves de grande section et on était en train de m'en signaler le double !), mais il faut que tu les vois et que tu nous donnes ton avis. Et puis il faut que tu te rendes compte ! » Je comprenais bien le sous-texte : « On en bave ! Alors même si tu ne peux pas nous aider, ça nous fera du bien que tu vois à quel point on en bave ! »

Le lendemain, j'arrive dans la première des trois classes et je demande à la maîtresse par qui elle souhaite que je commence les évaluations. Elle me désigne une petite fille perdue dans un grand pull informe, cachée derrière sa mère de cheveux. Dans le brouhaha de l'accueil du matin, j'ai du mal à comprendre son prénom mais je ne m'en inquiète pas plus que ça. Après tout, j'ai tous les dossiers avec moi, je redemanderai le prénom de la gamine en arrivant dans la cuisine (eh oui, dans cette école le seul local disponible pour que je puisse travailler avec mon groupe d'enfants, c'est la cuisine : il y aurait beaucoup à dire sur les conditions de confort dans lesquelles travaillent parfois les membres des réseaux d'aide !). J'aurais dû m'inquiéter un peu plus :

- Bon alors, dis-moi ma grande, comment tu t'appelles ?
- Chza.
- Pardon, je n'ai pas bien compris ? Comment tu t'appelles ?
- Chrza.
- Ah, euh, et tu sais écrire ton prénom ?

Pendant qu'elle attrape la feuille et le crayon que je lui tends, je fouille dans les fiches. Pas de chance, en farfouillant dans les dossiers je me souviens que dans cette classe on m'a signalé Kessia et Lorenza. Un coup d'œil sur la feuille me montre que ce qu'a écrit ma mystérieuse interlocutrice ne va pas beaucoup m'aider : je distingue des ronds, une sorte de croix, un truc qui peut être soit une antenne télé, soit un E en capitale d'imprimerie mais avec cinq barres horizontales. Il y a un signe qui peut être soit un Z soit un S et le dernier signe est soit un H soit un A. Bon, j'essaye :

- Tu t'appelles Kessia ?
- Elle hausse les épaules.*
- Lorenza ?
- Elle me regarde, les yeux écarquillés. J'ai l'air malin ! J'essaye autrement.*
- Tu as des frères ?
- Vэээ.
- Ah, combien ?
- Elle me montre quatre doigts.*
- Ah, tu peux me dire leurs noms ?
- Papa, Mama, Chza, Gza, Sso...
- Ah... Euh...

On a passé une vingtaine de minutes comme ça. Je lui ai montré des images : une chaise (« zé »), une voiture (« uuu »), une maison (« chzo ») et puis aussi un arrosoir (« pffp ! »), une fraise (« pffp ! »), un ours (« pffp ! ») et un hélicoptère (« pffp ! »). Je lui ai demandé de compter (« aaa, téээ, twaa, siiii, neuu, viii... ») et puis nous sommes retournés jusqu'à la classe. Là, j'ai expliqué à la maitresse que je n'avais pas compris grand-chose (ce qui l'a fait sourire) mais qu'il était évident que cette petite fille avait besoin d'aide (ce qui l'a fait sourire à nouveau) même si je devais bien avouer que je ne savais pas trop quoi faire.

- Moi non plus ! a soupiré ma collègue.
- Ben oui, je me doute !
- Je ne sais pas trop quoi faire avec elle, tu sais !
- Ben oui, je me doute !
- Tu vas faire quoi avec elle ?
- Ben je ne sais pas, je vais déjà essayer de la faire parler...
- Oui, mais elle ne parle pas beaucoup tu sais !
- Ben, oui je me doute !
- Enfin... Allez... Kessia ! Tu vas avec Monsieur ?

C'est comme ça que j'ai su que je venais de passer vingt minutes avec Lorenza et que j'ai été sauvé du ridicule.

Et voilà comment deux ans plus tard, par un joli matin de décembre, on retrouve Lorenza assise confortablement dans le canapé de ma classe en compagnie des cinq autres élèves. Ils sont, rappelons-le, tous les six en CP. Lorenza, comme d'ailleurs Eddy, débute son deuxième CP (c'est très exceptionnel : le redoublement de CP est désormais pratiquement impossible mais Lorenza et Eddy vont faire

l'objet d'une orientation spécialisée et ont donc obtenu ce « droit » d'attendre encore un peu avant d'aborder la grammaire, la conjugaison et la soustraction à retenue).

Il y a eu une longue discussion en conseil de cycle lorsque s'est décidée l'organisation des aides spécialisées dans l'école pour cette année. Fallait-il constituer un groupe avec ces enfants dont les difficultés langagières (entre autres) sont à l'évidence si importantes qu'il est difficilement envisageable pour l'instant d'aborder avec eux ce qui constitue l'apprentissage fondamental du CP, à savoir la lecture, en tous cas pas dans sa forme « traditionnelle » ? Bien entendu, il n'a jamais été envisagé, ni au sein de la classe, ni au sein des groupes de soutien, de faire pour ces enfants l'impasse sur cet apprentissage sous prétexte qu'ils « ne seraient pas prêts. » D'abord parce que cela supposerait qu'il y a un « moment » où l'on est prêt à apprendre à lire. En gros cela reviendrait à penser que l'apprentissage de la lecture s'inscrit dans un développement linéaire et qu'il est nécessaire de maîtriser un certain nombre de compétences (et surtout de les maîtriser toutes !) pour pouvoir aborder ce nouveau savoir. Ce n'est évidemment pas le cas, et ce n'est pas parce que ces enfants ont d'énormes difficultés d'expression orale qu'il faut pour autant abandonner l'idée de les familiariser avec le fonctionnement de l'écrit. On peut même raisonnablement faire le pari que la fréquentation de l'écrit et l'analyse de son fonctionnement ne peuvent que les aider à améliorer leur expression orale : comprendre qu'à l'écrit « je » et « che » ne se codent pas de la même manière ne peut qu'aider à prendre conscience qu'ils ne se prononcent pas de la même manière.

Pendant, toute l'équipe enseignante s'accordait à dire que pour ces enfants, le travail allait être particulièrement compliqué : c'est difficile d'apprendre à un enfant que cette succession de signes qu'il a sous les yeux est un codage de sons. C'est difficile de l'aider à comprendre, par exemple que ces deux signes « t » et « o », mis ensemble, se prononcent « to », qu'ils forment une syllabe qui, si on l'associe à deux autres syllabes, constitue une partie du mot tomate. Mais c'est encore plus difficile si l'enfant a l'habitude de dire comme Eddy : « une choma » et encore plus difficile si, comme Lorenza, il n'a pas la moindre idée de ce que peut bien être une tomate et que la répétition mécanique des trois syllabes « to » « ma » « te » ne fait jamais sens. Attention, qu'on ne se trompe pas : Lorenza a déjà vu des tomates ; elle en a même « jà majé misson moi ! ». Elle n'a juste aucune idée de comment cela s'appelle.

Bref, chacun était convaincu qu'il y avait quelque chose à faire avant tout, ou plus, par dessus tout : il fallait que ces enfants parlent.

Il fallait, il faut toujours, qu'ils parlent et qu'ils parlent pour être compris. Il y a là un problème fondamental : cette langue minimale, ce langage constitué de quelques mots mal prononcés, sans syntaxe, sans organisation mais accompagnés de force gestes leur convient tout à fait. Dans leur quotidien, il est hélas tout à fait suffisant. En effet, l'une des raisons pour lesquelles ces enfants s'expriment si mal, c'est parce qu'en général, ils ne s'expriment pas du tout. Ou alors, c'est le cas par exemple de Samuel, c'est parce que depuis toujours ils ne parlent qu'à un tout petit cercle d'interlocuteurs (papa, maman, le petit frère) qui ont l'habitude de leur langage malhabile et en comprennent l'essentiel. À l'école Samuel a surtout l'habitude de se taire. Et Eddy et Lorenza ont depuis longtemps accepté cette idée que les autres (les adultes, les autres enfants) ne les comprenaient pas. Il y a



beaucoup de résignation derrière cette langue défaillante, une résignation qu'on ne peut en aucun cas accepter.

C'est tout le fond de mon travail avec ce groupe d'enfants : ne pas accepter. Ne pas accepter de ne pas les comprendre, ne pas accepter que les autres ne les comprennent pas et surtout ne pas accepter qu'ils « lâchent l'affaire ». S'ils ont quelque chose à dire, il faut absolument que cette chose soit comprise. Quand je dis à Eddy : « Je ne comprends pas », il y a, derrière ces mots, ce long moment, ce temps qu'il a bien fallu prendre pour qu'Eddy n'écarte plus les mains en haussant les épaules comme pour me dire : « Ce n'est pas grave, ne t'inquiète pas, j'ai l'habitude ! »

« Je ne comprends pas, Eddy ! », ça veut dire, et Eddy le sait bien maintenant : « Bon, recommence ! Prends ton temps ! Explique-moi autrement ! Va moins vite ! Et surtout excuse-moi : je vais te faire répéter, je vais me tromper, je vais comprendre à l'envers ! Tant pis, on a le temps, on ira jusqu'au bout et surtout, surtout, c'est promis, personne ne va rire... Sauf si c'est drôle ! » C'est pour ça qu'Eddy aime bien raconter des blagues : c'est parce que dans le groupe personne ne rit parce qu'il parle. On rit parce que ce qu'il dit est rigolo !

Ça a été mon premier travail (c'est toujours le premier travail en aide spécialisée) : poser comme un principe que tout va bien se passer. Installer au sein du groupe cette idée fondamentale que personne ne risque rien à tenter quelque chose. En général, en début d'année, il y a quelques rires compulsifs. Un enfant rit parce qu'un autre s'est trompé, ou parce qu'il a dit quelque chose de bizarre, parce que j'ai l'air surpris, parce que je n'ai pas compris... Peu importe, le rieur se fait vite et assez abruptement rembarrier. Tout comme se fait rembarrier celui qui ne respecte pas les règles simples du groupe de parole : on parle à son tour, on parle du sujet choisi, on ne dit pas de gros mots et surtout on écoute les autres. Après, c'est simple, on dit ce qu'on veut, comme on veut. Je ne prends pas de gros risques à priori, en général, les sujets de conversations qui intéressent les enfants de six ans sont assez anodins. Ce sont souvent de « bonnes nouvelles » : de nouvelles chaussures, une sortie au Mc Do, l'anniversaire du petit frère... Parfois on aborde des sujets plus graves bien sûr : une maman à l'hôpital, un chien perdu, une écorchure au genou. Ces derniers sont considérés avec gravité mais sans alarme : si c'est triste, on convient que c'est triste, si c'est inquiétant, on attend de meilleures nouvelles.

Parfois aussi hélas, il y a des propos très lourds, très durs. Je m'efforce de les recevoir, comme les autres, avec calme, même s'ils me laissent glacé, parce qu'il n'est pas question de surréagir. Si ce que l'enfant raconte n'est moralement pas défendable, je dis que ce n'est pas bien. S'il me parle de quelque chose d'illégal, je dis qu'on n'a pas le droit de le faire. Je pense que c'est la seule façon de répondre à l'insupportable : rappeler les règles. Un peu plus tard, avec les professionnels concernés, il sera temps d'agir. Mais à l'instant où l'enfant prend la parole, il faut surtout accepter d'entendre et d'écouter.

Ces moments difficiles sont heureusement très rares et cet espace de parole n'a certainement pas été créé dans le but de les favoriser. Qu'on ne se trompe pas : ce

quoi de neuf est un moment d'apprentissage<sup>3</sup>. C'est sa seule fonction, sa seule justification. Et c'est bien un moment scolaire : la preuve, c'est qu'il a des objectifs pédagogiques clairs :

– apprendre que si on parle, c'est pour dire quelque chose. Si un enfant n'a rien à dire, il le dit. Les règles ont été posées et la plus importante est la suivante : « On se donne des nouvelles. » Si un enfant raconte qu'hier il a mangé, il lui est rappelé gentiment qu'une nouvelle c'est quand c'est nouveau. Si un enfant raconte qu'il aura une X-Box à Noël, on lui rappelle qu'on raconte les choses qui sont arrivées, pas les choses qu'on a envie de voir arriver. Et si un enfant raconte une histoire invraisemblable (c'est une spécialité d'Eddy), on convient collectivement qu'on ne le croit pas ;

– apprendre que si on parle, c'est pour être compris. Et accepter pour cela que les propos soient repris, reformulés, complétés. Accepter qu'on demande des détails, des éclaircissements et faire l'effort de la clarification. Cela n'est possible que si les enfants ont à l'esprit l'objectif qui suit :

– apprendre que ce qu'on dit est intéressant. Ou plus exactement comprendre que si ce qu'on dit est intéressant, alors on sera écouté avec attention. Capter l'attention des autres, c'est une des meilleures façons d'apprendre pourquoi cela vaut la peine d'être attentif ;

– apprendre que l'autre ne sait pas tout, qu'il y a un au-delà de l'univers familier. Comprendre qu'un discours trop implicite ne sera pas compris du groupe, mais aussi comprendre qu'il y a un réel intérêt à construire la connivence, la complicité. Que cette complicité est une aide réelle à la compréhension mais qu'elle ne peut se construire que pas à pas. Bref, comprendre que la parole installe du lien.

Et le maître dans tout ça : qu'est-ce qu'il fait ? Puisque c'est un moment scolaire, un moment avec des contenus d'apprentissage, il y a forcément un moment où l'enseignant enseigne. On ne peut pas imaginer qu'un enseignant soit payé pour laisser parler ses élèves. Ah ! Comme elle a l'air bien facile, une fois de plus, la tâche de l'enseignant spécialisé : vu de l'extérieur, c'est tranquille ! Six élèves, assis comme dans un salon, qui papotent de tout et de rien sous l'œil bienveillant de l'adulte : « Ça va, pas trop dur ? Elle n'était pas trop compliquée à rédiger la préparation de classe ? Et les corrections, ça ira ? Ah ! Il doit être joli le cahier journal ! Et au fait, quelles sont les modalités d'évaluation ? Et les compétences mises en œuvre, elles se situent où dans les paliers du cycle ? C'est au programme, le bavardage ? »

Bien sûr qu'il enseigne l'enseignant, il enseigne aussi efficacement que possible : il est là et soutient l'attention, il écoute et il encourage l'écoute, il laisse faire et il rappelle les règles, il surveille et, de son mieux, il aide. Ce n'est pas très classique, ça ne marche pas très bien (à l'école, il n'y a ni magie, ni miracle) mais ça marche un peu. Certes ce n'est pas programmé (on ne peut pas décider à l'avance de ce que les enfants vont dire, et de toutes façons ce n'est pas le contenu qui importe ici !) mais c'est organisé. De toutes façons, comme souvent, je propose cette activité

---

3. Voir dans ce même numéro l'article de Fabienne Bureau.

à ces enfants parce que je n'ai pas trouvé mieux. Et comme souvent, au départ, c'était un peu une solution désespérée : ils ne savent pas parler, faisons-les parler. Pas révolutionnaire comme idée mais, désolé, c'est tout ce que j'ai. Et puis petit à petit, à force de faire, des petites choses se mettent en place qui aident vraiment les élèves : redire correctement ce qu'ils voulaient dire sans pour autant corriger ostensiblement, reformuler sans en avoir l'air, c'est une chose qui ne vient pas facilement. Cela s'apprend. Et c'est quelque chose qu'Eddy, Lorenza et tous les autres m'ont appris à faire.