

Une relation d'aide pédagogique

1 - Introduction

La situation de difficulté interroge la position de l'élève.

Inscrit dans le langage, l'enfant ne peut être réduit à un fonctionnement cognitif isolé. C'est un sujet relié avec un savoir particulier. Animé d'un désir de vie, il a d'abord cherché à s'approprier le monde pour satisfaire des besoins. En grandissant, il a voulu mieux le connaître pour pouvoir agir. L'école qui l'accueille lui attribue une place parmi d'autres (pairs, enseignants), une fonction (élève) et désigne un objet : le savoir commun programmé. Cette demande orientée vers l'acquisition d'un savoir pour tous peut affecter certains élèves dans leur rapport singulier au savoir.

Dans cette perspective, l'insistance des difficultés d'apprentissage questionne le désir du sujet qui passe la porte de la classe. Ces difficultés ont un sens qu'il convient d'interroger si on veut penser une relation pédagogique adaptée capable d'aider les élèves à s'extraire de la répétition. Qu'est-ce qui pousse un élève à maintenir ses apprentissages dans un temps suspendu ? Est-ce le temps d'avant – perdu – qu'il ne parvient pas à se raconter ? Est-ce le temps à venir – inconnu – qu'il ne parvient pas à imaginer, avec ses atouts et ses manques ? Veut-il le savoir et chercher un sens aux apprentissages ?

Quelques brèves vignettes cliniques d'élèves de cycle 2 – rencontrés dans le cadre de l'exercice de ma fonction d'enseignant spécialisé – pourront nous donner un aperçu (non exhaustif) de problématiques d'apprentissage récurrentes à l'école primaire. En exigeant une pensée sur le contenu d'un savoir commun, les apprentissages fondamentaux creusent des écarts significatifs entre élèves ; à tel point que des passerelles prenant la forme de PPRE (programme personnalisé de réussite éducative) sont encouragées. En effet, certains élèves passent de *lire à voix haute des mots pour la maîtresse présente face à eux à lire seul, en silence, pour eux, les mots d'un absent*. D'autres élèves n'effectuent pas ce passage.

La situation de difficulté interroge la posture de l'enseignant.

Si l' " *aide personnalisée* " a pu avoir des effets positifs chez des élèves rencontrant des difficultés " *passagères* ", elle reste vaine quand la difficulté persiste. Que vaut la logique de compensation quand le sujet semble rétif aux entreprises de restauration pédagogique pensées unilatéralement (du côté des enseignants) ? Au-delà de l'ingénierie pédagogique (conception rationnelle et fonctionnelle de la différenciation), comment aider un sujet à accepter le statut d'élève ? Une entrée exclusive par les compétences " *qui ralentissent sa scolarité* " n'est qu'un pan de l'aide pensée pour l'élève.

La récente [Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République du 8 juillet 2013](#) invite à prendre en compte " *la diversité des situations et des besoins de chacun* " et appuie cette idée de " **progressivité des apprentissages** ", en faisant même " *un facteur clé de réussite scolaire.* " Quand le législateur choisit d'aborder la difficulté scolaire non plus prioritairement en fonction de la norme attendue (à l'appui d'évaluations annuelles) mais en tenant d'abord compte des différences interindividuelles (" *Il est en effet fondamental de permettre à tous les enfants d'avancer à leur rythme* "), il inverse le regard et la logique de l'accompagnement. Il est moins question de remise à niveau que d'aide : " *Il est fondamental de proposer aux élèves les plus en difficulté les aides nécessaires pour qu'ils puissent rattraper leur retard.* " Si le soutien est pensé pour l'élève, l'aide – en revanche – serait à penser avec l'élève qui apprend à sa façon. Est-il envisageable de rencontrer l'élève au niveau de **son rapport au savoir** pour adapter une posture d'accompagnement susceptible de faciliter l'**acte d'apprendre** ? Est-il concevable de faire de l'élève un **partenaire** de la résolution du problème qui le concerne en premier lieu ? Une **posture d'aide** peut-elle se définir dans une interaction avec un sujet qui ne parvient pas à devenir élève ?

2 - Difficultés d'élèves

Du vide

En classe de CE1, Marion " *n'est pas là !* ", note son enseignante. Sa voix forte traduit peut-être une difficulté d'intériorisation de ce qui vient de l'extérieur. Quand les autres (enseignant, élèves) parlent, leurs discours ne sont pas enregistrés. Les mots ont si peu de poids ! Seule, Marion ne peut s'orienter dans les apprentissages partagés, y trouver un sens. Elle réclame de l'action, des appuis, de la présence : " *faire* ", " *comme* ", " *avec* ". L'apprentissage se résume à un numéro de duettiste avec l'autre-qui-sait, au cours duquel l'élève, au mieux, réfléchit le savoir à l'identique. Avec l'autre, Marion sait *tout*. Quand l'autre part, elle ne sait *rien*. Sans son repère, elle est perdue. En classe, Marion joue un rôle, mais ce n'est pas elle ! Aider Marion, ce serait lui permettre de sortir de ce rapport factice à l'acte d'apprendre afin qu'elle puisse trouver quelques accroches dans le savoir scolaire. Marion reste à la marge des apprentissages.

Du flou

Charline accapare l'attention, travaillant relativement aux autres (sa maîtresse, ses parents). Charline remplit sa feuille et l'espace sonore (parle beaucoup, coupe la parole). Elle assimile lentement les nouveaux savoirs, par morceaux. Charline a tendance à projeter spontanément son propre savoir sur le contenu d'apprentissage si bien que ses réponses sont souvent décalées par rapport à la demande. Elle voit 5 pièces de 2 € et " *ça fait 5 €* " (se fie à sa perception). Elle voit deux segments contigus de 6 et 4 cm et " *ça fait 30 cm* " (se fie à sa règle). C'est un savoir intuitif mais pas réflexif. Elle ne conçoit pas le savoir, elle le décrit en plaquant ses impressions, les images qui l'ont marquée. Elle n'a logiquement pas de plainte par rapport aux apprentissages qui ne sont pas suffisamment les siens. A l'orée du cycle 3, l'attente de plus de productions autonomes et abstraites risque de la laisser à la porte d'un savoir scolaire plus approfondi. Aider Charline, ce serait lui permettre de décoller son savoir du savoir de l'autre, les objets perçus des propriétés qui les unissent. Charline colle aux objets investis.

Du stéréotype

Le corps figé d'Antoine traduit un souci de conformisme : on ne l'entend jamais, son écriture est aussi soignée sur le cahier d'essai que sur le cahier de devoirs. L'enseignante le décrit ainsi : " *Il est coincé par le fait de lire, écrire, restituer* ". Antoine appréhende la trace de façon trop formelle et s'interdit toute subjectivité. Il opte pour l'effacement de soi, en se montrant expert en supports provisoires (ardoise, crayon à papier, gomme, effaceur...) et en décomposant de façon si méthodique l'écriture des mots (un son = une graphie) qu'ils s'en trouvent déformés (" *beule* " pour bleu, " *teré* " pour très...). Pour lui, écrire, ce n'est pas s'inscrire avec son corps. Il se garde bien de s'aventurer dans une interprétation : Antoine décrit sans s'exprimer. Ainsi, il évite le doute. Quand la maîtresse invite les élèves à une production originale, Antoine reste extérieur à son écrit en usant d'une langue stéréotypée. Il ne laisse de place ni à l'intuition (de l'orthographe) ni au ressenti (son intériorité). D'une certaine manière, il occulte le vivant en lui. Antoine se retrouve mieux dans les activités univoques du champ mathématique, par exemple les exercices dé-contextualisés sur les nombres. Si le conformisme de l'élève le rend irréprochable à tous points de vue, le sujet laisse entrevoir dans sa langue écrite parfois indéchiffrable *quelque chose* d'embarrassant; peut-être un étouffement du désir par un excès de loi. Antoine figure la rigidité.

De l'excès

L'acte d'apprendre met Alexandre dans tous ses états : il parle fort et tous azimuts, jouit de certains objets de savoir et en rejette d'autres massivement, écrit de façon négligée et irrégulière, rougit souvent, baisse la tête, attend et se met subitement debout, remue les jambes, fait tomber ou casse les outils, manipule de façon frénétique les objets à disposition... Rien ne tient, il ne retient rien. Le corps est mis sous tension, l'émotion est au premier plan. L'affect omniprésent fait souvent écran à l'objet (à prendre, à apprendre) et entrave le passage de l'image mentale à l'opération mentale (possible dans les phases plus apaisées).

Alexandre use d'une langue tout près du corps, particulière. Mis en difficulté, il prend une voix nasillarde et chantante qui semble le satisfaire en l'emmenant seul au-delà de la portée du sens.

Lieu d'incorporation du savoir, le corps est aussi lieu de résonance. Le fait-même de parler à quelqu'un l'atteint au niveau du corps : il enquiquine ses voisins, bavarde et se laisse vivement toucher par les mots reçus si bien qu'il pleure souvent.

Peu détendu, il prend tout à cœur : les situations à enjeu sont de redoutables épreuves narcissiques. Parmi les situations d'apprentissage, l'activité écrite semble la plus perturbante. Le fait d'écrire le contrarie tant le corps doit être neutralisé. L'écrit (qui consigne à distance, en différé) constitue une coupure nette avec l'oral (immédiat et immanent), en séparant l'émotion de son expression.

Alexandre se plaint : " *Ça me soûle ! C'est trop dur !* ". Il rêverait d'une place prestigieuse : être le premier dans les rangs, être l'élus qui efface le tableau. Alexandre ne trouve pas de position d'un parmi les autres. Il se signale par le débordement.

3 - Enjeu de l'aide

Pour la plupart des enfants, sur lesquels pèsent une attente raisonnable de réussite scolaire, le parcours d'élève représente un jeu, une aventure, certes contraignante, mais plutôt agréable. Ils se conçoivent comme limités et du même coup aspirent à se dépasser, à se compléter en apprenant ce qu'ils ne savent pas déjà.

Ces élèves s'engagent dans le défi d'un nouvel apprentissage parce qu'ils croient en une possible réussite. Mais il n'est pas sûr que la *confiance en soi* se donne. Autrement dit, elle ne relèverait pas tant du discours de l'enseignant que d'un travail interne de l'élève au regard de l'objet externe convoité. Cette assurance minimum requise se trouve contrecarrée dès lors que la préoccupation de l'élève est de satisfaire un idéal, une image. Qu'il soit objet soumis à un interdit de savoir, une injonction de réussite ou une exigence de perfection, objet identifié à une exception ou à un déchet, comment l'élève peut faire face et accéder au désir d'apprendre ? Comment *ap*-prendre (prendre avec soi) et donner de soi – prendre la parole ou laisser une trace – quand on n'a pas assez ou trop reçu ? Comment concevoir d'apprendre quand la préoccupation est de compter pour un autre ou pour un ? Les vicissitudes du désir d'apprendre pour savoir trouvent probablement une origine dans **les représentations plus ou moins verbalisées de l'entourage** : histoire familiale, idéaux, attentes, craintes...

Cela dit, l'acte d'apprendre ne procède pas que d'une intervention externe. Quand la relation d'apprentissage devient une affaire de pouvoir, le forçage du maître pèse peu par rapport à **la décision de l'élève**, sujet irréductible. Marion, Charline, Antoine et Alexandre pourraient-ils dépasser leur forme de **contestation** et **s'inscrire** dans le *jeu* des apprentissages ? Qu'est-ce que ça signifie un élève en position extrême de dérision, de confusion, de soumission ou de confrontation ? A quoi un enfant pourrait ne pas consentir à l'école, au moment de s'approprier des savoirs dits fondamentaux ?

L'élève peut faire le choix de s'engager sur la voie d'en savoir le plus possible (et on le dira, peut-être, " précoce ") ou sur la voie de ne rien vouloir savoir (et on le dira, peut-être, " déficient "). Le plus souvent, il trouve un compromis moins coûteux socialement, entre l'imaginaire qui l'enveloppe et le réel qu'il se coltine. Quand l'enseignant demande l'élaboration d'un nouveau savoir – par exemple, un problème à résoudre – :

- Marion se heurte à l'impossible et met comme d'habitude une addition,
- Charline dessine la situation avec des détails qui l'ont marquée mais qui occultent la réflexion,
- Antoine repousse le moment de décider entre addition et soustraction, efface sa première réponse et laisse finalement un blanc,
- Alexandre rend un travail écrit bâclé alors qu'il avait donné des signes de compréhension dans la phase collective (orale) préalable quand la maîtresse l'avait interrogé.

Répété, plaqué, appliqué ou attaqué, le savoir insuffisamment incorporé n'est guère transférable. Cahin-caha, l'élève apprend, en accumulant des lacunes, en se résignant à l'incompétence dans certains domaines, voire en doutant de son intelligence. Les mots et les nombres peuvent être parfaitement écrits ou lus dans des exercices dé-contextualisés sans, pour autant, être utilisés de façon sensée en production (de phrases ou de résolution de problèmes). Les signes morts de

l'écrit restent étrangers (autres). L'élève fait plus ou moins semblant avec les semblants (signifiants). Derrière l'élève, le sujet peine à se montrer. Les aléas du désir de savoir trouvent également une origine à l'intérieur de l'enfant, au niveau psychologique (les affects et le cognitif mêlés).

Au fond, la difficulté de l'élève, ce n'est pas le sujet. Comment l'élève peut s'arranger entre la conscience de soi (ce qu'il se dit), ce qu'on attend de lui (il a été et est parlé) et son corps en action (ça parle en lui) ?

Chez Marion et Charline, **le savoir ne se divise pas**. Chez Antoine et Alexandre, **le savoir divisé ne se discute pas**. Comment aider un élève perdu, confus, hésitant ou débordant à trouver une *distance* suffisante pour être acteur et auteur de ses apprentissages? Comment aider Marion à davantage lier les savoirs et Charline à les délier ? Comment aider Antoine à développer un rapport plus subjectif au savoir et Alexandre un rapport plus objectif ?

Dans la mesure où l'acte d'apprendre pose la question de l'être divisé et incomplet, **aider l'élève pourrait signifier aider le sujet, au cas par cas**. Dès lors, les réticences à apprendre sont à respecter puisqu'il s'agit d'un *vouloir dire*. En prendre acte, les reconnaître, ne pas les prendre au pied de la lettre et s'empresse de compenser ou réparer ce qui ne va pas, se poser des questions parce qu'elles ont un sens, chercher avec l'élève comment faire avec, c'est déjà entrer dans une démarche d'aide.

4 - Posture de l'enseignant

La logique de l'échange qui prévaut signifie que l'aide ne se fait pas contre mais avec l'élève. Par conséquent, aider ce n'est pas se mettre à la place de l'élève (où se mettrait-il ?) et prétendre être le propriétaire du tout savoir. Dans ce cadre éthique, l'enseignant privilégiera **une posture d'interlocuteur** dans ce qui se dit et **une posture de partenaire** dans ce qui se fait avec l'élève.

Une posture d'interlocuteur

L'élève a **un discours** sur ses apprentissages. Quels enseignants essaient de le connaître ? Qu'est-ce qui les empêche de s'y intéresser ? Estiment-ils que ça ne les regarde pas ? Ne se l'autorisent-ils pas ? Suffit-il de s'arrêter à ce que donne à voir un élève dans ses productions (orales, écrites) pour en parler, au risque de plus parler de soi que de l'autre qui éprouve la difficulté d'apprendre ? Est-ce que l'élève reconnaît ce qui ne va pas ? Qu'est-ce que ça lui fait ? Est-ce que ça fait problème pour lui ? Quelle explication donne-t-il aux difficultés qui se répètent ? Que dit-il, en général, de l'école (ce qui l'intéresse, ce qu'il redoute, ce qu'il se raconte de son parcours scolaire passé et à venir) ? En offrant à l'élève l'opportunité de livrer ses impressions sur ses apprentissages, on lui permet de déposer **une plainte** (s'il y en a une).

C'est par le vecteur de **la langue commune** que l'élève peut devenir interlocuteur du maître dans la construction du savoir. Bien des indicateurs peuvent nous renseigner au sujet de son rapport à la langue orale : la prononciation, l'usage des pronoms plus ou moins personnalisés (*je* ou *on*, *il* ou *ils*), le choix et l'agencement des mots... Cette langue est-elle adaptée à l'environnement scolaire ? La langue est également écrite. L'écrit de l'élève est-il adressé ? La forme de l'écriture donne-t-elle idée du corps qui s'inscrit sur la page blanche ? La trace est-elle figée ou éphémère, absente, respectueuse du cadre ou envahissante ? Y a-t-il un style qui se dégage ?

En portant une attention particulière aux éléments hors-sens qui l'isolent (usage privé de la langue réinventée, propos imaginaires, signification approximative ou restrictive des mots, ponctuation ignorée...), nous invitons l'élève à occuper plus franchement une place dans la langue commune.

L'enfant se loge-t-il dans le point de vue des autres ou bien peut-il affirmer le sien ? Peut-il décider, choisir, raisonner, imaginer, inventer, se projeter ? C'est en transformant la plainte en demande que l'élève peut accéder à la voie de son désir d'apprendre. Peut-il quelque chose par rapport à ce dont il se plaint dans ses apprentissages qui ne vont pas ? Est-ce que, de sa place, sans tout attendre de l'autre, il veut en savoir plus et se projeter vers des objets tiers (culturels) ? L'accès à **la parole** peut ouvrir des possibles pour le sujet.

L'écoute de l'élève est d'autant plus précieuse que l'enseignant a pour mission de **signifier à l'élève qu'il compte pour un (parmi les autres)**. C'est à travers une présence mesurée (alternant avec des moments d'absence, de retrait, de silence, ni *trop près* ni *trop loin*) que l'enseignant pourra s'adresser à l'élève en particulier. Est-ce que les enseignants se regardent à travers leurs élèves ou bien aident-ils leurs élèves à mieux se voir en leur offrant un reflet de leur travail ?

Inscrivant quelque chose dans le vide de sens dans lequel elle s'engouffre (entre les images ou les mots), Marion a fait des liens. Un sujet n'est-il pas dans du *rien* (peu de production) pour avoir incorporé du vide, avoir si peu reçu et si peu eu l'occasion de donner ?

Marquant ce qui lui appartient en propre, Charline s'est délié du savoir de l'autre. Un sujet n'est-il pas dans du *flo* parce qu'il a incorporé un trop-plein encombrant ?

Autorisant son expression, Antoine s'est impliqué dans un contenu. Un sujet n'est-il pas freiné pour avoir été trop contrôlé ?

Contenant ses débordements, Alexandre a pu rationaliser un peu le savoir dans des contenants. Un sujet n'est-il pas dans du trop pour ne pas avoir été assez (re)tenu ?

A travers la reconnaissance de sa production, l'enseignant soutient l'élève dans ses tâtonnements.

Il se joue quelque chose d'essentiel à travers ce que les maîtres renvoient en miroir à leurs élèves. D. W. Winnicott, dans son ouvrage majeur *Jeu et réalité* précise que " *Si cette créativité est réfléchie en miroir, mais seulement si elle est réfléchie, elle s'intègre à la personnalité individuelle et organisée et, en fin de compte, c'est cette créativité qui permet à l'individu d'être et d'être trouvé.* " Au présent, l'enseignant peut décrire les choix de l'élève qu'il observe dans sa démarche de travail. Dans l'après-coup, il peut commenter avec lui les traces laissées dans les cahiers. Se projetant dans un futur rêvé, il peut dire les étapes d'apprentissage qu'il imagine accessibles à l'élève.

Une posture de partenaire

La pédagogie n'étant pas une science mais plutôt un art, la (re)mise en route de la pensée entravée de l'élève pourrait se faire à travers le vécu d'une relation d'apprentissage avec un enseignant lui-même chercheur de savoir. Le transfert qui opère éventuellement du maître vers l'élève est moins un transfert de savoir qu'un transfert du désir de savoir. **Se faire partenaire du projet de l'élève dans le savoir** est une posture susceptible " *de permettre à tous les enfants d'avancer à leur rythme* ", comme le préconise la Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République.

Quels axes pourraient définir cette place de l'enseignant qui souhaite aider ses élèves qui apprennent peu ?

Emprunter des détours.

La demande scolaire peut susciter des réactions défensives chez le sujet allant de l'inhibition au débordement. S'empresse de combler les manques dans les apprentissages, conduit à rabattre le désir sur les besoins, c'est-à-dire à faire écran aux objets à prendre (savoir, désirer). Sur le chemin des apprentissages, rien n'interdit au pédagogue de prendre des voies détournées pour aller au but initialement recherché. Scotchée aux semblants du savoir scolaire qu'elle ne peut relier à sa réalité, ne faut-il pas pour Marion, aller – en sens inverse – de sa réalité vers les semblants (par exemple, en écrivant avec elle son histoire, les consignes, les règles, les résumés...) ? Quand Charline peine à s'inscrire (parler, s'écrire) dans un face à face pédagogique, pourquoi ne pas privilégier le côté à côté pédagogique et l'entrée plus évidente de l'échange oral ? Dans la mesure où la forme écrite accapare Antoine, le dialogue pédagogique ne gagnerait-il pas en efficacité à être abordé via le sens et les images ? Concernant Alexandre, la demande d'apprentissage ne devrait-elle pas systématiquement être pensée de façon triangulaire (la maîtresse – Alexandre – la maîtresse de la classe à venir... la demande pour tous – Alexandre - la demande modulée pour Alexandre... Alexandre – le savoir – un pair auquel il peut s'identifier...) ?

Chercher avec l'élève.

Des apprentissages se font par imprégnation ou imitation. Si à l'école, l'appréhension du monde se fait par la médiation privilégiée et indirecte du langage (verbal), il n'est pas sûr que tous les élèves s'y retrouvent avec ce mode de saisie de la réalité. Les entrées dans le savoir ne se font pas de façon identique pour tous. Quand l'usage des mots (parler, lire, écrire...) constitue un obstacle, les voies favorites de l'élève peuvent faciliter les apprentissages :

- * **le corps ?** Quand des élèves privilégient le fait de voir, certains gagnent à passer par la voix et d'autres tirent profit de l'usage du geste. Avant de réduire l'élève à un organisme qui dysfonctionne, n'oublions pas qu'il a précocement pris contact avec le monde en avalant, en retenant, en donnant, en regardant ou en écoutant. Avant de pouvoir dire, lire ou écrire (compétences de haut niveau orientées vers des buts culturels), le rapport au savoir premier de l'enfant s'est appuyé sur le corps. Rejoindre le sujet là où il est fixé dans son rapport au savoir passe concrètement par la possibilité offerte d'observer, mimer, fabriquer, retenir, écouter une voix ou encore oraliser. Antoine a pu dépasser sa peur de la rature et assouplir sa rigidité, à partir du moment où il a été autorisé à présenter à sa guise son travail écrit, à fabriquer des supports (découpage-collage et dessin). Ne dit-on pas que le savoir s'incorpore ?
- * **l'image ?** Marion a un savoir particulier qui passe par les actions d'accumuler et voir. Écoutons son enseignante : " *Elle voulait absolument me faire voir son travail* ", " *Sans l'objet sous les yeux, je ne comprenais pas trop ce qu'elle disait.* " En séance, elle écrit des mots juxtaposés. Pour elle, écrire c'est faire. Elle ajoute des images à des images, sans lien entre elles (propositions, propriétés). Pour aller vers un lexique partagé, elle catégorisera des mots initialement listés. Pour inventer un récit ordonné et cohérent, elle dessinera une séquence BD de trois vignettes. Marion doit posséder et voir les objets avant de les relier. Mais si voir peut aider, être vu peut paralyser ! C'est le cas de Charline avec qui il a fallu contourner l'objet regard (le face à face pédagogique, son écriture manuscrite à la vue des autres) et instaurer un côté à côté pédagogique pour accueillir ce qu'elle est (l'écriture de son histoire). Il a fallu en passer par le détour de l'*oral* (mode précoce d'appréhension du monde) avant de le consigner par écrit (traitement de texte). Peu à peu, Charline a pu s'affirmer, s'opposer à l'autre, parler directement d'elle, formuler des réponses pertinentes à des questions de compréhension après lecture d'un texte, se plaindre de ne pas comprendre des apprentissages récemment abordés en classe (lecture de l'heure, écriture des majuscules...).

Garantir le cadre

Limites de l'enseignant

Comment aider Alexandre à s'extirper de sa préoccupation systématique à diviser l'autre en le mettant en échec. Faut-il chercher à avoir le dernier mot ou bien rendre les armes ? Choisir la seconde option revenait – au fond – à lui poser la question : " *Qu'est-ce que tu veux savoir ?* ". Il fallait peut-être qu'il ait l'assurance d'un autre qui manque aussi pour pouvoir engager un travail avec lui. A travers des jeux de construction et à règles, il tentera d'appréhender le pire que représentent les apprentissages : " *Je vais pas y arriver... Je vais perdre... Est-ce que ça va tenir ?* " Son investissement en classe " *repartira* " quand il parviendra à cette conclusion : " *le problème, c'est la question* ". On ne saurait mieux dire !

Est-ce que le savoir est présenté comme une question dans nos classes ? Est-ce que l'enseignant veut offrir au sujet un espace de réflexion entre lui et le monde, **d'où** il pourrait essayer de dire " **je** ", traiter la fameuse *question*, c'est-à-dire attribuer un sens à ce qu'il dit de ce qu'il apprend. L'aide se résume parfois à un ajustement de posture dans l'espace et dans le temps pour permettre à l'élève de **penser par lui-même**. Comment être présent à l'élève : l'arrêter ? faire avec lui ? être là ? rester à distance ? L'autoriser à s'exprimer ?

En limitant la durée et la quantité de la réponse (" *C'est maintenant ou pas...* ", " *Ce n'est que ça ou plus...* "), Alexandre osera prendre la parole, laisser une trace écrite. Pour donner de soi, le sujet doit avoir à faire à **un autre tempéré mais consistant, pas trop désirable** (l'élève ne travaille pas pour le maître) **mais un peu quand même** (il relaie une demande institutionnelle de savoir).

Limites du cadre

Pour Alexandre, (re)mettre du cadre consistait à introduire **de la verticalité, la perspective du temps** (au *nom* de la demande de l'école et au *nom* de la délégation accordée par ses parents) et **de l'horizontalité, la perspective de l'espace** (pouvoir être ferme, ce qui pouvait aller jusqu'à interrompre une activité ou une séance s'il déborde par rapport aux règles établies). Pourquoi ne pas organiser des temps de régulation où l'élève pourrait être interpellé par divers autres *au nom* de leurs fonctions respectives (la maîtresse de la classe, le directeur, l'enseignant spécialisé, le parent...) ? Pour extraire le rapport au savoir de la relation duelle (imaginaire), le tiers séparateur (les lois, les fonctions) peut être invoqué ; l'effet de frustration inéluctable étant, sans doute, la condition de l'effet de structuration recherché.

Alain Bouregba [réf : [L'enfant et son parent – l'histoire d'une empreinte, Editions Dunod, 2011](#)] rappelle que " pour accéder à une **relation d'altérité** avec son enfant, (le parent) doit le dédier à un autre. " En creux, se dessine la responsabilité des adultes qui s'adressent à l'enfant, au titre de la fonction qu'ils représentent pour lui (son parent, son enseignant). Cette responsabilité se joue au niveau d'un discours social à élaborer. Les entretiens avec les enseignants et les parents peuvent amener à interroger la place de l'élève à l'école et le sens de ses apprentissages. Pourquoi l'élève apprend-il ? Que veut-on pour lui ? Pour qui apprend-il ? Qu'est-ce qu'apprendre ?

Limites de l'élève

En disant ce que ça lui fait d'être limité (ne pas savoir, perdre, se tromper), l'élève peut extérioriser ses affects ou identifier sa peur d'apprendre. Cette verbalisation essentielle permet de reprendre la *question* posée au sujet. Voudra-t-il – de nouveau – ne pas en entendre parler ou bien essaiera-t-il de faire avec ce qu'il ne sait pas (n'a pas) ? L'aide s'arrête à ce point de décision qui lui appartient.

Après avoir parlé ses productions surréalistes (manifestations d'un savoir seul), Alexandre a choisi d'aller de l'avant. Il est passé en CE2. Il progresse sensiblement dans les apprentissages : adhère mieux aux demandes scolaires, travaille régulièrement, améliore son écriture, supporte mieux la frustration (relations moins conflictuelles avec les pairs, ne s'effondre plus face aux remarques de l'enseignante), assume mieux sa parole, se retient davantage même s'il est encore tenté de déborder quand il s'exprime oralement ou par écrit. Pour apprendre, l'élève doit être capable de recevoir (le savoir, les mots de l'autre) et de donner (son savoir, ses mots) pour agir (comprendre, raisonner, mémoriser, s'exprimer, imaginer). Mais plus il va échanger, plus il se rendra compte des limites de son savoir. Plus il doutera de son savoir ! **Apprendre, c'est vouloir en savoir plus en sachant qu'on ne saura jamais tout.**

Autoriser des inventions.

Avec son obsession de rendre compte d'un sans-faute, Antoine entreprendra de dessiner une forêt avec un crayon à papier et la règle ! L'improvisation que je ferai, à main levée, d'un arbre nettement moins droit (pour ne pas dire maladroit) provoquera son étonnement. Après un moment d'hésitation, Antoine lâchera – à son tour – la règle pour se lancer dans une illustration fantaisiste des branches et des feuilles d'un nouvel arbre.

Pour pouvoir appréhender l'inconnu, Antoine devait bénéficier d'une relative indépendance, être autorisé à une certaine marge de manœuvre. Certains élèves ont besoin qu'on les aide à **apprivoiser le non écrit d'avance** ! Il fallait se décaler un peu de l'attente formelle (liée au respect du code de la langue), **laisser une place à l'informel**. Il est possible, en classe, de donner le temps au sujet d'une expérience de prise sur les choses, en allégeant le poids de la demande. On peut, par exemple, ne pas focaliser sur le problème manifeste de l'écrit (à partir du moment où il est compréhensible), en donnant la priorité au sens à partager. Carte blanche a été donnée à Antoine concernant les éléments de mise en forme de son travail : choix des supports d'écriture, utilisation des outils-référents...

Pour aider Antoine à assouplir son rapport au savoir, l'école a su lui offrir la possibilité de recouvrir le "on" implacable par du "je", l'impératif par du conditionnel, les limites intangibles par des limites assouplies, le certain par l'essai.

Forts des effets favorables enregistrés dans le cadre de l'aide et des prémisses d'une participation en classe, nous – enseignants spécialisé et de la classe – avons pris conscience de la responsabilité qui nous échoit dans la formulation des demandes, pour que l'élève trouve sa place.

Au terme de l'année scolaire, Antoine est passé en CE2, se montrant particulièrement performant en maths. Sa prise de parole en classe est encore rare, mais actée. C'est un fait nouveau ! Dans les écrits produits, la ponctuation des phrases et la segmentation en mots sont apparues. Toutefois, les mots ne sont pas toujours déchiffrés ou déchiffrables. Quelque chose s'est ouvert chez Antoine, mais la logique de fermeture reste prégnante.

5 - Conclusion

Des élèves tiennent des positions problématiques dans les apprentissages. Certains sont à côté du savoir, d'autres collés au contenu, accaparés par la forme ou encore au-delà de la demande. Pour un élève, réussir à l'école passe par son inscription dans le cadre des apprentissages communs. La répétition des difficultés révèle un point d'impossible pour le sujet à qui l'école demande de parler pour son propre compte (s'approprier le savoir), d'articuler savoir privé et savoir commun ? Des élèves accèdent difficilement à une conception du savoir divisé et discuté.

Face aux situations de difficulté, **l'aide**, conçue sous l'angle de la " *progressivité* " et fonction de la " *diversité* " des élèves dans la Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école, se présente comme **un lieu d'altérité**. En effet, elle se situe dans l'entre-deux de la demande singulière de l'élève et de la demande générale de l'organisation sociale que représente l'école. Dans cet intervalle, le sujet pourra éventuellement reconsidérer sa position par rapport au *Savoir* et – par conséquent – le sens de ses apprentissages. **L'aide est un lieu pour apprendre avec d'autres à devenir sujet de ses apprentissages**, c'est-à-dire dépasser le *vide*, le *flou*, le *pas assez* ou le *trop*. Un projet d'aide est réussi quand l'élève, avec ses mots, peut recevoir du savoir (memoriser, comprendre) venu des autres (passant par le langage) et en donner (élaborer). S'il peut dire " je " en apprenant, il fait plus de liens. Il a plus de prise sur la réalité pour participer à la création continue du monde.

Mais l'aide n'est opérante que si elle met au travail des sujets, l'élève et ses enseignants.

De son côté, l'enseignant peut-il prétendre aider un élève sans le rejoindre à minima là où il est arrêté, écouter ce qu'il tente de signifier, se faire *l'adresse* de sa plainte, de son rapport singulier au langage (son discours, sa langue, sa parole) ? Comment être suffisamment présent à l'élève pour qu'il s'anime face aux apprentissages ? Comment ne pas être trop présent pour que l'élève se situe face aux apprentissages ? Que va-t-on lui réfléchir en retour pour qu'il commence à réfléchir par lui-même ? Quelles modalités d'apprentissage (détours, inventions) vont répondre à sa demande d'en savoir plus ?

Avec cet autre qu'est l'enseignant, l'élève qui rencontre des difficultés d'apprentissage peut-il **tenter une bascule dans son rapport au savoir à prendre** : envisager *le passé* et *l'incertitude* ? Si **les positions d'élèves** précédemment déclinées ont été différenciées pour la clarté du propos, elles **ne sont pas des catégories** intangibles.

D'une part, la **réalité** comprise n'est que **partielle** : la classification proposée ne recouvre pas toutes les situations de difficulté rencontrées à l'école. Elle ne prend pas en compte notamment les élèves hors-cadre, pour qui il est plus évident de prendre appui sur *ce qui se fait* (le contexte, l'organisation du temps et de l'espace) que sur *ce qui se dit*.

D'autre part, la **réalité** est **mouvante** : les sujets (élèves) ne sont pas toujours arrêtés dans la même position. Ils peuvent, au fil du temps et au gré des évolutions de leur réalité (externe ou interne), passer d'une position à une autre, progresser et régresser, passer un palier et attendre, faire craindre le pire à l'entourage et finalement s'en sortir.

Pour illustrer le propos, j'évoquerai l'histoire scolaire d'Axel, un élève que j'ai croisé à certaines étapes de son parcours scolaire. Malgré sa difficulté première d'inscription dans la vie scolaire et après un maintien en grande section, Axel a pu apprendre à lire et écrire. Au final, ses compétences dis-harmoniques (plus sûres en français qu'en mathématiques) ont soulevé bien des interrogations au moment de son orientation. Il aurait pu aller en SEGPA (section d'enseignement

général et professionnel adapté). Il est arrivé en ULIS (unité localisée d'inclusion scolaire). Toutefois, son avenir reste à écrire car depuis qu'il est arrivé à l'école, Axel a pu, non sans mal, progresser. S'il ne fallait retenir qu'une scène de référence pour donner une idée de son histoire, ce serait sa participation au football sur la cour de récréation.

En CP, débarquant du monde de la maternelle, Axel semblait apeuré par l'activité incessante et bruyante des grands. Son plan était alors de rester loin des autres. Le match de foot, la rencontre sportive, était sûrement à éviter. Sur la cour, il errait, ne sachant trop savoir où était son désir.

En CE1, Axel restait toujours en dehors du champ, mais il s'était rapproché en se postant derrière les lignes, spectateur du jeu des autres. Il mimait à distance des faits de jeu, s'imaginant sans doute marquer beaucoup de buts. C'était un investissement factice du jeu réel. Un désir évident l'incitait à y aller quand un autre désir lui imposait de rester à la marge du terrain de jeu.

En CE2, Axel a pris la décision de s'inscrire dans le jeu. A son entrée sur le terrain, il a néanmoins choisi sa place, toujours le long de la ligne de touche mais à l'intérieur des lignes cette fois. De cette position latérale, il pouvait encore s'échapper en cas de menace. Un désir le poussait sans doute à jouer plein champ quand un autre lui conseillait fortement de rester collé à la limite. A ce poste, Axel restait soumis aux aléas des venues du ballon dans son aire de jeu pour pouvoir tenter une action, une passe ou un tir. En somme, il n'avait que peu d'influence sur le déroulement de la partie. Son *je* commençait timidement à se situer dans le *jeu* (partagé).

En CM1, on a vu Axel prendre enfin sa place au cœur du jeu, en position de milieu de terrain. De là, il apprenait à faire avec les autres, ses coéquipiers et ses adversaires, le partage et l'adversité. Axel apprenait l'altérité, se découvrant alors des qualités sportives jusque-là insoupçonnées. Malgré de nombreuses maladresses qui le conduisaient à de fréquents ratés, Axel ne se décourageait pas, réussissait parfois des passes décisives, stoppait des actions adverses et pouvait marquer de rares buts. Axel n'habitait pas encore suffisamment son corps pour pouvoir être plus déterminant dans le jeu. Néanmoins reconnu comme un acteur du jeu, il essayait d'être un parmi les autres.

En CM2, sa dernière année, Axel est retombé dans une certaine forme de léthargie. Il était encore sur le terrain, mais jouait sans conviction. Comme en CP, il reproduisait l'errance, cette fois sur le terrain. Ce qu'il donnait à voir en récréation n'était que le prolongement de son attitude d'élève en classe. Son désir s'était étiolé et nous, enseignants, étions réduits à nos propres limites. Jusqu'à un certain point, **les enseignants** ont su être **des passeurs** pour Axel **vers un autre savoir sur le monde et sur lui-même**.

Désormais, la balle est dans le camp d'Axel. Qu'en fera-t-il ? C'est à l'équipe des enseignants du collège de prendre le relais et à Axel de se décider finalement à **se dépasser (ou pas)**.

Dominique Fontaine – enseignant spécialisé
novembre 2013