

Les mots et leur sens

Un titre est important : les mots qu'ils présentent et distribuent sont déjà une source d'interrogations. Pourquoi ce titre annonce-t-il un propos sur l'élève ? Et non sur l'enfant ? Pourquoi pas un pluriel ? Et le singulier de difficulté, quel sens a-t-il ? Enfin le mot « réseau » est plus connoté que dénoté. C'est un mot à la mode et c'est un mot qui appartient au vocabulaire de la communication et de systémique, mais peut-il représenter plus qu'un effet de modernisme ? De quel réseau s'agit-il ? Le réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté ? Le réseau des écoles ? Un concept ?

L'intégralité du propos qui suit vise à élucider la notion de difficulté et le concept de réseau. En revanche, il convient, en avant-propos, de définir l'élève, de préciser les attributs qui lui sont attachés, de notre point de vue. Un élève situe l'enfant dans le champ de la scolarité. Bien entendu, la distinction n'est qu'opératoire : un élève est d'abord un enfant ou un adolescent. Mais la réflexion qui sera développée concerne l'enfant confronté aux apprentissages scolaires, ainsi qu'à l'intégration d'un certain nombre de normes de fonctionnement de la vie qui sont propres à l'institution de l'école, ce qui fait qu'un élève n'est pas seulement un enfant qui apprend, mais c'est aussi un enfant qui exerce un métier. Un métier ? Le mot est aussi à la mode, mais n'est-ce pas encore un abus de langage. Un élève ne touche pas de salaire, il n'exerce pas une profession fondée sur des usages, des codes, bref une culture qui est le propre d'un métier. Pourtant, on peut estimer que le salaire n'est pas immédiat, mais, que pour être différé, il n'en reste pas moins qu'il variera autant qu'il sera fonction des compétences acquises dans le cadre de la scolarité. Quant à la culture du métier d'élève, elle est déterminante pour la réussite, et pour la difficulté. Il y a une manière d'éprouver la difficulté qui est liée aux codes et aux usages, à l'observance et à la transgression des normes de fonctionnement de l'organisation. Un élève qui a du « métier » saura comment il peut faire l'impasse sur certaines matières, il saura également comment éviter une interrogation, il saura jusqu'où « aller trop loin », dans l'humour, voire l'ironie, dans la connivence avec ses professeurs, avec le directeur, avec le personnel de service.

Mais, dira-t-on, il est sans doute possible de généraliser et de parler de l'élève ordinaire, sorte de condensé idéal de l'élève qui réussit. Peut-on généraliser et décrire ce qu'est un élève en difficulté ? N'est-ce pas réduire à un portrait unique, une caricature, ceux qui vivent dans l'école des expériences singulières de la difficulté d'apprendre ou d'exercer leur métier. Il est certain que l'expérience de la difficulté, comme celle de la réussite, est une expérience singulière. Pour autant, est-elle incommunicable ? Ou faudrait-il livrer pour chaque expérience un récit singulier ? Il aurait été donc préférable de proposer une référence aux élèves, au pluriel. Pourtant, le cadre même de la réflexion implique un niveau de généralisation qui puisse servir dans différentes situations difficiles, ne serait-ce que pour rendre intelligible une petite part de chacune d'entre elles. L'élève est un concept, une abstraction. On ne rencontrera jamais « l'élève en difficulté », mais un élève, des élèves. Ce qui n'empêche pas de tenter de réunir quelques traits qui caractérisent l'élève en difficulté, un peu à la manière qu'il est possible de dire des humains que chacun est humain, tout en vérifiant qu'il n'y a aucun qui soit identique. Ce qui ne les empêche pas d'être semblables.

Des paroles ambiguës

Il existe diverses entrées pour analyser les difficultés d'apprentissage scolaire et dresser le portrait des élèves qui les vivent. Selon qu'on procède d'un champ psychologique, sociologique ou pédagogique, on obtient des discours intéressants, qui ne peuvent être définitifs. Les modèles explicatifs, théoriques, même s'ils sont construits selon une démarche d'observation et d'expérimentation, atteignent un niveau de généralisation qui ne rendent pas compte de la complexité. Mais lorsqu'on

confronte les paroles des élèves à celles de leurs professeurs¹, on est étonné de l'apparente confusion, de l'absence de cohésion, bref de la difficulté à rendre intelligibles des paroles croisées. Ce ne serait guère étonnant si on distinguait d'une part une parole magistrale, opposée à une parole d'élève. On dirait alors qu'il y a un malentendu. On pourrait ajouter que les expériences étant singulières, on ne saurait être surpris des différences de points de vue d'un élève à l'autre, d'un professeur à l'autre. Mais c'est à l'intérieur même de la parole d'un sujet que se développent des contradictions, des paradoxes, des difficultés à mettre en mots ce qui fonde l'expérience subjective de la scolarité.

Dans les propos tenus par un élève, on découvre tour à tour, et à quelques secondes d'écart, l'expression du désir de réussir, et l'expression du mépris pour un savoir « mort » et inutile, du goût pour un travail « payant », c'est-à-dire noté, et une grande lassitude, un désaveu de l'effort, une volonté de venir à l'école, pour rencontrer les copains et une répulsion pour le même lieu d'étude. Un même élève peut s'estimer, à la fois et avec une certaine ambiguïté, une victime et un agresseur, un « gol » et un « normaux »², souhaiter être intégré dans une classe ordinaire et souhaiter en être exclu, vivre en consommateur et prouver sa marginalité, éprouver le sentiment d'une domination insupportable, tout en étant incapable d'entrer en conflit. Il est aussi satisfait d'éprouver l'estime qu'il a de lui-même lorsqu'il résiste, parfois au prix d'une certaine violence, et le mépris de sa personne qui n'a pas réussi à conserver la maîtrise de son impulsion.

Si c'est un enseignant qui parle, on retrouve la même confusion, les mêmes contradictions, et les mêmes paradoxes. Un enseignant peut parler d'un même élève et dire de lui qu'il est détestable et attachant, agité et passif, distant et « collant », qu'il ne travaille pas et qu'il a le désir de bien faire, qu'il est triste et expansif.

A partir de ces paroles contradictoires, comment peut-on comprendre l'élève en difficulté ? Que signifient-elles et que disent-elles de la condition d'élève en difficulté ? Puis, constatant l'épreuve que constitue la relation qui s'établit entre un enseignant ordinaire, l'élève en difficulté scolaire et le monde de l'école, peut-on définir quelques traits qui pourraient définir le travail en réseau de ces enseignants qui ont choisi de rencontrer les élèves en difficulté sur le lieu de la scolarité ?

La difficulté scolaire

Et d'abord, il convient de lever une explication facile et fréquemment entendue dans le domaine de la formation des pédagogues : un élève en difficulté scolaire serait un élève comme un autre, avec seulement des difficultés d'apprentissage, parfois repérées en secteur : l'élève en difficulté serait en difficulté en français et pas en mathématiques, en enseignement général et pas en enseignement technologique, ni en EPS. On comprend le souci qui anime les auteurs de tels propos : ils ne souhaitent pas stigmatiser les élèves, ils refusent le différentialisme ; ils s'engagent volontairement dans une démarche purement pédagogique pariant sur l'éducabilité. De ce point de vue, ils n'ont pas tort. L'indicateur Q.I. n'est pas considéré, à juste titre, comme l'instrument de mesure de la difficulté, mais du développement intellectuel ; ce n'est rien d'autre qu'un indicateur, et surtout pas un critère d'évaluation. Mais, ce faisant, les pédagogues réduisent la difficulté à la technique pédagogique ; ils placent leur espoir dans la différenciation, la compensation, la remédiation : plus de temps, plus de moyens, plus de techniques pédagogiques. S'ils n'ont pas tort, sur le fond, les pédagogues, ne prennent pas en compte la longue expérience scolaire de l'élève en difficulté qui le confine dans un rôle et une position intenable. Car la difficulté n'est pas seulement située en secteur : elle ne concerne pas seulement un domaine didactique : elle est globale et touche au métier d'élève, au rapport au savoir et à l'institution, au développement personnel.

¹ Les propos des élèves et des enseignants ont été recueillis par des enseignants spécialisés en formation, dans le cadre d'un travail d'élaboration de mémoires (US2).

² Le "gol" ou "gogol" est le déviant, le fou ; il fréquente la classe des "gols" ou "gogols", classe spéciale qui se distingue de la classe des "normaux" ; le "normaux" n'est pas un "malade". Tout le monde aspire à être un "normaux". Toutefois, il y a des bénéficiaires secondaires à être considéré comme un "gol".

Handicap et difficulté(s)

Il convient d'établir une distinction entre le handicap qui est reconnu par une commission et qui détermine les conditions de l'intégration, les difficultés d'apprentissage qui relèvent d'un soutien ou d'un rattrapage en secteur, dans le cadre d'un enseignement ordinaire et différencié. Ce que nous appelons « la difficulté » se situe à l'intermédiaire³ ; ce n'est ni un handicap, ni des difficultés, mais une difficulté qui touche à l'expérience globale d'un élève. Cette difficulté tient à l'absence, voire à la déconstruction du sens de l'activité scolaire. Plus exactement, comme personne ne peut vivre dans un univers qui n'a pas de sens, les représentations de l'école qui ont été construites par les élèves en difficulté apparaissent comme brouillées, sans trop cohérence, sans lien entre elles ; elles peuvent alors s'exprimer de manière contradictoire, paradoxale, puisqu'elles sont, dans leurs propos, disjointes, sans relation. Car, une autre caractéristique de la difficulté, c'est qu'elle est incommunicable. Les élèves disent qu'on ne peut les comprendre, qu'ils ont du mal eux-mêmes à rendre significatifs leurs propos : soit ils projettent sur leur interlocuteur : « Vous ne pouvez pas comprendre », soit ils mettent sur le compte de leur absence d'habileté linguistique : « Je ne peux pas dire... ce n'est pas ce que je veux dire. » Parfois, c'est le silence qui témoigne de l'impossibilité à mettre en mots l'expérience scolaire. En tous les cas, cette expérience ne peut s'exprimer que si elle est sollicitée. C'est dans ce domaine que nous pressentons la spécialisation des enseignants.⁴

Il ne s'agit pas d'introduire une nouvelle catégorie discriminante parmi les publics d'élèves, pourtant ce n'est pas en niant la difficulté, en la réduisant aux difficultés qu'on conforte l'équité du système. Au contraire, c'est en précisant quelques traits de ce qui fonde la difficulté, en la connaissant pour mieux la reconnaître, qu'on peut envisager de proposer non pas un rattrapage, un soutien, une différenciation pédagogique, non pas un contrat d'intégration, mais une aide.⁵ Le soutien, le rattrapage, la différenciation visent la compensation ; le regard évaluatif établit les manques, contrôle les compétences à l'aune de ce qu'il est légitime d'attendre ; dans cette perspective, l'enseignant considère les difficultés liées à la personne de l'élève. L'aide est de nature différente : il est toujours question d'évaluation, mais plus de contrôle, et les compétences sont établies en rapport avec l'expérience scolaire de l'élève. Plutôt que le manque, que la compensation, l'enseignant aidant considère la personne éprouvant de la difficulté.

L'expérience de la difficulté

Un élève en difficulté ne peut construire son expérience scolaire pour diverses raisons qui tiennent à l'incertitude du partage entre la culture scolaire et les cultures sociales dans lesquelles les sujets sont immergés, à l'absence d'instrumentation de l'école et à la difficulté à donner du sens aux savoirs qui sont travaillés à l'école dans la perspective du développement personnel. Pour l'élève en difficulté, tout se passe comme si l'école était un non-lieu, une vaste salle d'attente, sans qu'on sache ce qu'il y a à attendre.

Culture scolaire et cultures sociales

Un élève en difficulté n'a aucune distance entre la culture scolaire et les cultures sociales qui lui confèrent une grande part de son identité et de sa position sociale. Il n'a pas conscience de la variété

³ Son traitement ne recouvre pas exactement la notion de prévention (primaire et secondaire.) On pourrait évoquer le concept d'adaptation, s'il n'était pas si flou, recouvrant aussi bien le soutien et l'aide, l'adaptation selon le mode du regroupement et selon la structure de classe.

⁴ Cf. plus loin : « Un enseignant médiateur »

⁵ Le rapport Gossot : *Les réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté : examen de quelques situations départementales*, 1996, faisait état des élèves pour qui aucune structure d'accueil ne semble pertinente. Il s'agit de ces élèves qui se trouvaient auparavant dans les classes de perfectionnement et qui, actuellement, ne peuvent fréquenter ni la classe d'adaptation (CLAD), ni la classe d'intégration (CLIS) Ce sont ces élèves qui sont en difficulté scolaire.

des situations qui fondent la vie sociale. Il est identique à lui-même en toutes circonstances⁶. C'est là une condition de la cohésion de sa personne. Par exemple, il ne lui vient pas à la conscience que des codes sont à l'œuvre dans les relations sociales, que c'est une condition du vivre ensemble. Pour lui, la communication verbale et non-verbale est régie par des règles invariables. Il ignore comment il peut regarder un professeur, comment il peut lui donner un ordre⁷. Cette inaptitude à considérer les variations des codes sociaux est une source de déconvenues qui forment des interprétations abusives : la politesse qui permet aux personnes de se reconnaître, d'entrer en relation tout en conservant une certaine distance est souvent considérée comme une marque de domination des adultes sur les enfants, des professeurs sur les élèves. Comme il ne perçoit pas la variation des situations, l'élève en difficulté a le sentiment d'être le jouet de forces de domination qui le contraignent dans un but mystificateur. Dans ces conditions, ce qui lui importe, c'est de conserver l'intégrité de sa personne en toutes circonstances. Sinon l'intégrité, au moins l'image : l'élève en difficulté craint avant tout de perdre la face, de sacrifier son apparence. Il en va de sa dignité. Il a besoin de porter les attributs de l'enfance ou de l'adolescence ordinaires : il porte « de la marque »⁸, il regarde les émissions télé, emploie les expressions en usage, écoute des mélodies qui appartiennent à la culture commune. En classe, il refuse d'être « un bouffon », de passer pour ce qu'il n'est pas ; il refuse de jouer, d'être un élève au travail ; il ne va pas tableau, il ne répond pas au professeur qui l'interroge (sauf si c'est noté) ; il refuse de nettoyer sa table : « il y a un personnel qui est payé pour ça. »

L'absence d'instrumentation

Un élève en difficulté ne sait pas donner une valeur instrumentale à ses études. Il ne comprend pas qu'il est engagé, au-delà de l'école, dans un projet de formation professionnelle et personnelle. Il ne comprend pas « à quoi ça sert » de lire un récit, de « faire » de l'anglais, de connaître la fonction digestive. On peut toujours lui dire « tu verras plus tard », il ne se résout pas à établir un lien instrumental entre ce qu'il apprend aujourd'hui et la place qui lui sera assignée dans l'ordre social et dans l'organisation du travail. Les élèves qui ne sont pas en difficulté n'ont pas plus de réponse élaborée en ce domaine, mais ils se doutent, leurs parents ayant un projet pour eux, que faire des études : « ça sert à avoir une bonne place ». Ces enfants ont une conscience plus ou moins claire qu'ils sont engagés dans un parcours long, difficile, et que c'est sur la connaissance⁹ que se jouera la sélection des individus. Ils sont dès lors capables d'instrumenter l'école, en travaillant pour les notes, en négociant un 16 à la place d'un 15 ; ils sacrifient un temps de loisir pour rattraper un cours, ils évaluent le poids des disciplines dans l'épreuve de sélection à laquelle ils sont soumis ; ils conviennent qu'il vaut mieux « faire du latin » pour être dans une bonne classe. Ils n'hésitent pas à changer d'école ou d'établissement dans le but, fondé ou non fondé de servir leur parcours. L'élève en difficulté n'a pas de projet. Et si on lui demande d'en élaborer un, ce qui représente une prise de distance impossible à établir pour un élève ordinaire, il est démuni. Comme cette démarche n'a pas de sens, il la considère comme une manœuvre plus ou moins loyale pour le faire adhérer au système scolaire. Quoi qu'il en soit, impossible pour l'élève en difficulté de « négocier » des notes dans la perspective d'atteindre à

⁶ C'est généralement la raison pour laquelle il évite toute situation qui ne lui est pas familière parce qu'elle est déstabilisante ; l'élève en difficulté évite les voyages, il craint l'étrange et l'étranger, qu'il soit extérieur à lui-même ou qu'il soit l'étranger en lui.

⁷ Un élève de SEGPA demandait avec une certaine détresse comment il devait regarder son professeur lorsque celui-ci l'admonestait. S'il baissait les yeux, le professeur lui relevait le menton en lui disant : "Regarde-moi dans les yeux !" S'il le regardait dans les yeux, le professeur lui signifiait son attitude insolente. Et comment faire admettre que c'est la forme interrogative qui permet à un enfant de donner un ordre à un adulte : "Monsieur, s'il vous plaît, pouvez-vous me prêter votre stylo ?"

⁸ des vêtements de marque.

⁹ "la connaissance" dans toutes les acceptions du mot, c'est-à-dire, les savoirs et les savoir-faire, plus certainement le savoir-être et le savoir se comporter, se présenter et le savoir-paraitre ; mais également la connaissance des règles sociales et du jeu possible avec elles, les connaissances relationnelles qui tissent des liens entre les personnes jusqu'à les constituer en communauté, des connaissances qui font reconnaître la personne à ses attributs.

la moyenne, impossible de peser les disciplines et leurs contraintes, impossible d'établir un parcours qui sert un projet professionnel, de choisir une option, de quitter l'école ou l'établissement de son quartier. Il attend qu'on le fasse pour lui.¹⁰

On peut estimer que l'instrumentation de l'école ne correspond pas à un idéal scolaire, qu'il s'agit d'une dérive peu recommandable qui s'inscrit plus dans une logique de consommation que dans celle de l'épanouissement. Il n'empêche que c'est un facteur de motivation puissant. Pour l'élève en difficulté ce défaut d'instrumentation est d'autant plus important qu'elle est déniée. Un professeur ne reconnaît pas la hiérarchie des disciplines : il est capable très explicitement de faire l'éloge de l'enseignement technologique et professionnel, il affiche sa conviction pour la valeur de l'E.P.S... tant qu'il est enseignant, car, en tant que parent, implicitement, il fait valoir une hiérarchie des savoirs qui fondent la sélection sociale. Y compris pour présenter la candidature d'un de ses enfants au professorat d'E.P.S.

La déconstruction du sens

Un élève en difficulté ne construit pas le sens subjectif des études qu'il suit, et pour lesquelles il pourrait être susceptible de mobiliser du temps et de l'énergie. Pour lui, étudier ne sert pas son développement personnel. Ce qui lui est proposé, en tant qu'objet d'étude n'a rien à voir avec sa « vraie » vie. Il n'établit aucun lien entre les lectures qui lui sont proposées, aucun lien entre les connaissances qu'on lui demande en sciences, en astronomie, en technologie et ce qu'il vit. La personne de l'élève en difficulté est double¹¹ : d'un côté l'enfant ou l'adolescent qui fait l'expérience de sa vie en dehors de l'école, et de l'autre, l'élève dans l'école qui est dessaisi de son pouvoir sur lui-même. On pourrait penser que des savoirs sur la reproduction et la sexualité susciteraient un intérêt chez des adolescents qui découvrent un univers nouveau ; mais, au mieux, ces savoirs sont séparés : à l'école, le domaine de la reproduction, dans la vie, l'éveil à la sexualité. Au pire, si un quelconque lien pouvait être senti, c'est un refus qui est signifié. On pourrait penser que l'exemple donné relève d'un domaine où la pudeur exerce une certaine pression. Mais on pourrait montrer le même phénomène avec des connaissances pratiques qu'elles soient ou non en lien avec la vie sociale : alors qu'on constate un savoir-faire certain lors de la réparation d'une mobylette à la porte de la SEGPA, les mêmes adolescents, devenus élèves, sont incapables de nommer des éléments d'une bicyclette. Autrement dit, un élève en difficulté ne s'approprie pas les connaissances qu'il met en œuvre à l'école. Coupées de sa vie, elles n'ont pas de sens, elles ne font pas sens. On comprend que c'est l'ennui qui prévaut dans la classe, auquel s'ajoute, en guise d'espoir, l'attente de la sortie ou de la récréation.

¹⁰ De ce point de vue, il fait une trop grande confiance en ses professeurs, ceux-ci se comportent en tant qu'enseignants, en avançant les valeurs et les principes d'orientation propres à leur corps.

¹¹ Une personne double ne souffre pas d'un dédoublement de personnalité. Il faut entendre plutôt des rôles sociaux qui ne peuvent être liés.

Des attitudes et des comportements inadaptés

L'élève en difficulté n'a pas l'occasion de poser un acte de révolte, même s'il est capable de passer à l'acte violent ; il n'a pas les moyens de donner sens à son refus. Il ressent un certain malaise, l'ennui, une forme de désespoir, sans que ces sentiments puissent prendre corps dans un conflit¹². Il lui arrive de refuser l'école, sans qu'il ait connaissance du refus ; il y a de sa part une réaction insensée puisqu'aucun mot ne signifie le refus. L'élève en difficulté est pris dans une suite de comportements inadaptés à la condition scolaire : le ritualisme, le retrait et la violence.

Le ritualisme

Le ritualisme consiste à produire et reproduire le formalisme des tâches qui sont demandées. L'élève en difficulté est attaché à présenter ses travaux écrits en respectant des contraintes formelles telles les marges, le surlignage. Il tient à ce qu'on procède « dans l'ordre, le français avant les mathématiques, l'E.P.S. l'après-midi. » Comme il tient, parfois avec rigidité, à ses critères formels, il ne comprend pas, dès lors qu'ils sont respectés, qu'ils ne soient pas évalués : « J'ai pourtant tiré une marge à deux carreaux et souligné le titre du devoir. » dira-t-il à l'enseignant qui critique sa copie.

Le retrait

Comme il ne saisit pas le sens des activités qui lui sont proposées, l'élève en difficulté « se retire » de la situation. Il a une manière bien particulière d'être « présent-absent » dans la classe. Il ne se compromet en rien, il ne s'expose pas non plus au risque de paraître ignorant ou frondeur. On ne peut pas lui reprocher de ne pas fréquenter l'école, mais on ne peut lui imposer d'être actif. L'élève « en retrait » est passif par vocation. Il attend. Il passe son temps à attendre que « ça » passe. Il a les yeux rivés sur la montre, il n'ôte pas sa veste, sa casquette reste vissée sur la tête. Il n'a pas besoin de matériel pour attendre. Il ne comprend pas les incitations au travail, pensant que le contrat est d'être présent sans qu'il se fasse remarquer. Pendant le cours, il s'abandonne à la rêverie. Et, parce qu'il est impossible d'être totalement inactif, il lui arrive de transgresser la règle de passivité qu'il s'est donnée.

La violence

C'est la forme même du passage à l'acte insensé. Le coup de pied qui part quand un groupe croise un autre groupe dans les couloirs, le chahut dès que le professeur tourne le dos, le sac qu'on balance d'un bout à l'autre de la salle de classe. Ce sont les cris régressifs : imitation des cris d'animaux, piailllements, sifflements. Ce peut être des formes plus agressives, contre les autres ou contre soi-même. La violence de l'élève en difficulté, s'il fallait la définir, est une forme qui exprime la déconstruction du sens de la vie scolaire. Quand le ritualisme et le retrait deviennent insupportables, alors la violence constitue un recours : violence gratuite, violence agressive¹³ dirigée contre les représentants ou les substituts de l'institution : carreau cassé, chou chou agressé, professeur insulté, etc.

¹² Ce que nous appelons "conflit", c'est une forme d'opposition, consciente, manifestée et exprimée, au cours de laquelle ce sont les stratégies qui sont contestées, et pas les personnes. Le conflit est collectif : il met en relation, au moins deux personnes, qui, pour s'opposer, n'en utilisent pas moins le langage. Notre société tolère de moins en moins le conflit, c'est la raison pour laquelle les personnes éprouvent un sentiment de malaise dont ils se sentent les seuls responsables. Plutôt que la forme intégrée du conflit, on préfère l'obéissance stricte, la déférence aux règles, fussent-elles implicites, ou, à l'opposé la violence du passage à l'acte. Quelque soit la forme de l'opposition, elle semble relever de la seule responsabilité individuelle.

¹³ La violence fait partie de la vie ; il y a violence quand le sens de la vie est déconstruit : une inondation est ressentie comme "violente". L'école dans la mesure où elle impose des règles de fonctionnement est "violente". Mais cette violence contingente, liée à l'existence, peut être "secondarisée". La personne qui ressent la violence qui lui est faite, recherche un "objet" qui oriente sa réaction violente. Le responsable de l'inondation, ou tout au moins le responsable des effets de l'inondation, est le maire, l'ingénieur qui a laissé construire en zone inondable. La réponse à la violence aveugle, est une forme de violence agressive, c'est-à-dire, une violence qui a trouvé son objet.

La face

Pour l'élève en difficulté, quelle que soit son attitude du moment, une manière de conserver une certaine intégrité à sa personne, dans l'univers scolaire dénué de sens, c'est de ne pas perdre la face. La face est tout ce qui reste à l'élève en difficulté pour qu'il puisse continuer à exister. Or cette face est constamment menacée dans l'organisation scolaire : quand le constat de la difficulté a été établi, l'élève éprouve un certain sentiment qu'il n'est pas jugé sur sa valeur réelle, que les autres lui renvoient une image dévalorisée de lui-même. Puisqu'il ne trouve aucun motif, puisqu'il ne peut trouver l'énergie qui transforme le motif en motivation, alors il lui faut conserver les apparences. L'élève en difficulté, on l'a constaté n'est pas un révolté. Il lui faut sauvegarder toutes les apparences de l'élève : le ritualisme et le retrait lui donnent l'apparence d'être un élève, au moins dans ses formes observables ; la violence lui permet de se poser comme « résistant » à la déconstruction du sens. Il acquiert des traits singuliers qui constituent une nouvelle « face ». L'élève violent tient à sa réputation qui le constitue en tant qu'enfant ou adolescent.

L'enseignant spécialisé

L'enseignant spécialisé n'est pas un spécialiste. Il n'y a pas une méthode d'enseignement qui caractériserait l'aide qu'il apporterait à l'élève en difficulté. Si tel était le cas, il serait un expert en didactique, il inscrirait son activité dans le champ du soutien, du rattrapage et de la différenciation. Bien entendu, il peut être conduit à utiliser des méthodes et des techniques innovantes, différentes. Mais il n'en est pas le spécialiste. On sait que les enseignants spécialisés qui ont notamment travaillé dans le domaine de l'innovation didactique, par nécessité et pour répondre aux difficultés des élèves ont développé des méthodes et des techniques fécondes, non seulement pour leurs élèves, mais aussi et surtout pour les élèves ordinaires. Freinet avait mis au service des élèves en difficulté des techniques d'imprimerie, l'informatique a été un instrument performant, mais l'expérience pédagogique de l'imprimerie, de l'informatique n'est pas réservée à une forme d'enseignement « spécial ». L'enseignant spécialisé est un enseignant, sa mission est donc claire ; elle concerne les apprentissages. Mais s'il est spécialisé, c'est bien parce qu'il doit intégrer la difficulté des élèves dans le champ de sa pratique professionnelle. Il s'agit donc bien d'un métier, et non d'un art ou d'une simple pratique.

S'il est spécialisé, l'enseignant engage sa personnalité dans la relation. Il s'agit d'aller au-delà des savoirs et de leur transmission pour aider, étayer et renforcer l'élève en difficulté dans sa quête de « motivation ». Le mot « quête » est faible, puisque la difficulté est liée à l'absence de motivation, l'absence de dynamisme et l'absence même de désir scolaire.

Le processus « spécialisé » passe par l'évaluation et la contribution en réseau¹⁴. Non pas seulement les évaluations didactiques, l'évaluation des compétences, telles qu'elles ont été développées par les épreuves CE2. L'évaluation est un processus qui dépasse le constat, qui n'est pas simplement une comparaison des produits, des performances avec ce qui est attendu ; elle constitue une réflexion en profondeur sur le métier d'élève¹⁵. Pour l'enseignant spécialisé, il s'agit de reconsidérer le processus d'intégration par institution de l'élève, puisque celui-ci n'a pas réussi, pour reconstruire, par médiation, en prenant en compte l'expérience scolaire, un parcours de l'élève en difficulté.

¹⁴ Cf. plus loin : "Le réseau est contributif"

¹⁵ Cf. plus loin : "Evaluation et contrôle"

Le lien entre les expériences

Etablir des liens entre la culture scolaire et les cultures sociales, c'est faire en sorte qu'elles puissent susciter du conflit, un conflit intégré à la situation scolaire. Il ne s'agit pas de les accorder, de faire en sorte que l'école prévale sur son extérieur. Mais c'est montrer la variété des situations, la situation scolaire possédant des traits qui lui sont spécifiques. Par exemple, il est intéressant de vérifier les différences qui sont établies dans les fictions dramatiques de la télé entre les représentations de l'école et la réalité. Très souvent la fiction donne à voir une scène de dictée orthographique, jamais de science. Quand il s'agit de présenter l'école sous un jour moderniste, on place des élèves devant des ordinateurs. Avec des adolescents, il est aisé de montrer que la représentation de la vie étudiante dans les sit-com est une pure fiction.

Faire des liens, c'est aussi mettre en évidence les codes qui sont en usage dans des environnements différents, à l'école et à l'extérieur. Un enseignement fondé sur les codes sociaux constitue une médiation nécessaire. Enseigner les codes verbaux et non-verbaux est non seulement utile, mais cet enseignement peut s'inscrire dans un cadre didactique. Celui du français, par exemple, et des savoirs transversaux dans le domaine des sciences humaines. Outre ces savoirs sur les codes scolaires et sociaux, codes de bienséance, code de l'humour, code iconique, etc. les élèves apprennent à faire l'expérience, même simulée, des postures et des rôles différents de ceux dans lesquels ils sont enfermés. Car l'enjeu de cet apprentissage de codes scolaires, c'est de montrer la variation des rôles sociaux, selon les situations. Il n'y a qu'à l'école qu'on peut faire sans risques¹⁶ l'expérience de l'altérité, l'expérience des autres, radicalement différent et l'expérience de l'autre en soi qui inquiète autant qu'il intéresse.

Il y a dans ce domaine, un enjeu considérable pour l'enseignant spécialisé. On comprend, sans développer davantage, de quelle autorité, de quelle confiance il doit jouir, pour entreprendre un travail de mise en relation qui nécessite de prendre la distance entre la vie immédiate et la vie « médiata ».

Le lien d'instrumentation

Il est évident qu'on ne peut engager un élève en difficulté dans un projet professionnel. On ne demande pas cet effort aux élèves ordinaires. Il y a en effet quelque illusion à demander à un élève le métier qu'il compte exercer, le parcours qu'il doit établir : connaissance du métier, relations avec les professionnels, connaissance des usages et du parcours de formation, examens et exigences. Même si, à terme, un projet est souhaitable, il faut envisager sa construction dans la temporalité. Il serait illusoire, voire désespérant d'exiger que soient mises en relation de sens les motivations, les compétences et les ressources personnelles et locales. En revanche, des entretiens qui se succèdent et qui reprennent des éléments d'instrumentation de l'école dans une perspective d'insertion professionnelle et sociale seraient de nature à engager les élèves dans une démarche créatrice de sens.

L'instrumentation, à l'école, consiste plus prosaïquement à mettre en évidence les fonctions qu'assurent les différents savoirs et savoir-faire dispensés dans le système éducatif. Le rôle de l'enseignant spécialisé consiste à se démarquer de la position enseignante traditionnellement admise. Sans pour autant adopter les attitudes consuméristes des parents les plus « scolairement » favorisés. L'enseignant spécialisé peut aider l'élève à comprendre les enjeux et les stratégies efficaces. Il peut aider à comprendre que c'est l'apprentissage de la lecture qui a de la valeur au cycle 2. Il n'est pas inintéressant de courir vite, de chanter en chœur, de reproduire un modèle d'écriture, mais cela vaut peu de choses si l'on met en rapport ces performances avec celles qui sont attendues dans le domaine de la lecture. De la même manière, au collège, les mathématiques ont un rôle prépondérant, la tech-

¹⁶ Le risque existe, bien entendu, mais il est moindre qu'à l'extérieur de l'école. L'intérêt de l'école, close sur elle-même, c'est qu'on fasse des erreurs sans les conséquences de la vie extérieure. Au contraire, dans l'école, l'erreur est considérée comme un mouvement vers l'apprentissage, par exemple, on peut établir un chèque en se trompant sur la somme. On peut également faire l'expérience de situations inhabituelles et de positions d'interlocution peu familières : récitant, exposant, donneur d'ordres, exécutant, auditeur, etc.

nologie est de peu de poids, même si les discours des pédagogues prétendent le contraire, même si, en dehors du champ scolaire, elle détermine des choix professionnels.

Un enseignant spécialisé qui choisirait la voie de l'instrumentation devrait également pouvoir aider à changer d'établissement, non pas en fonction de critères qui sont propres aux enseignants, mais aussi en fonction de critères qui fondent un parcours et une orientation souhaités par les élèves et leurs familles. Ces changements seraient alors négociés : accueil de la famille et de l'élève par le chef d'établissement, définition du cadre, précisions concernant le règlement et les règles, les conditions de l'aide.¹⁷

Pourquoi ne pas engager les élèves en difficulté dans la « négociation » des résultats ? Cette « aide » peut choquer, car elle est contraire aux valeurs des enseignants, et d'une certaine façon, ils ont raison ; ce serait une attitude tellement plus positive et culturellement gratifiante que d'acquérir des connaissances, gratuitement, pour elles-mêmes, pour le développement de la personne. L'attitude des parents, consommateurs d'école, est tellement négative et réprouvée. Il suffirait que l'enseignant spécialisé rende explicite cette « aide » auprès de ses collègues, en expliquant que l'instrumentation, si, d'un certain point de vue elle est condamnable, engage cependant les élèves dans une mise en relation des apprentissages scolaires avec leurs fonctions. Les professeurs eux-mêmes, à un moment de leur vie d'élève ou d'étudiant n'ont pas manqué d'établir cette relation. Quel professeur de math ou d'histoire ou de langue, peut nier qu'il se soit intéressé, dans le cours de ses études, à leurs « débouchés » ? Et consécutivement, quel est celui qui n'a pas pesé le poids des coefficients, la nécessité de sacrifier une discipline ou d'approfondir une autre, moins appréciée mais qui était « au programme » ?

Le lien d'instrumentation, s'il est établi conduit à fonder des choix, à définir des stratégies. Mais il s'agit d'un lien qui détermine une attitude scolaire, qui donne un certain sens au métier d'élève. Cette attitude prend appui sur ce qu'on appelle : « motivation », une énergie qui détermine un certain dynamisme dans l'apprentissage, même si le motif est en quelque sorte extérieur au contenu ; il s'agit plutôt d'une transaction : l'élève motivé ne travaille que pour lui-même, pour une note, pour obtenir des gratifications : passage dans la classe supérieure, dans un établissement prestigieux, etc. L'élève motivé est un « mercenaire », à la différence de l'élève « contributif ».¹⁸

L'estime de soi dans le métier d'élève

Elle est nécessaire, sauf à tomber dans les effets que nous avons signalés plus haut : ritualisme, passivité ou violence contre l'institution. Il s'agit également de dépasser les problèmes liés à l'apparence, à la face. Un élève qui réussit a une telle estime de lui-même en tant qu'élève et en tant que personne qu'il ne se sent pas blessé quand il se trompe, quand le professeur lui fait remarquer une erreur et qu'il lui demande de la corriger. Un élève qui réussit ne réclame pas sans cesse qu'on le « respecte ». Il connaît la dissymétrie de la relation élève-professeur mais il sait surtout établir la différence entre la correction d'une erreur et la vexation ou l'humiliation. Il sait cela, car il fait l'expérience des renforcements positifs. Quand, à certains moments de l'apprentissage, l'enseignant lui adresse des félicitations, quand il obtient des résultats reconnus comme étant satisfaisants, l'élève qui réussit peut admettre la critique de ses erreurs.

¹⁷ Il s'agit là d'une procédure qui relève du contrat et non de l'institution. L'institution n'autorise ni le contrat, ni la négociation ; elle dispose ses propres normes de fonctionnement. Cependant, il faut reconnaître que les classes moyennes, qui ont instrumenté l'école, savent négocier, sans d'ailleurs que soient précisés les termes et les modalités d'un contrat. Le contrat est une procédure de droit privé qui pourrait intervenir, pour donner de la souplesse au système, dès lors qu'on déroge au cadre général de l'institution. Le contrat et la négociation constituent un recours, une forme de subsidiarité, qui respecte les finalités éducatives, en dérogeant quelque peu à la procédure en usage. Il ne s'agit pas de regretter l'affaiblissement de l'institution ou de souhaiter sa disparition ; il s'agit tout simplement d'offrir à tous les mêmes conditions d'une scolarité équitable. Sans compter que les expériences tentées montrent combien les changements d'établissement négociés peuvent être porteurs de changements positifs.

¹⁸ Cf. plus loin : "L'élève contributif"

Il y a, pour l'enseignant spécialisé, un travail de médiation à développer. Car, quand les élèves en difficulté travaillent avec lui, ils sont susceptibles de s'estimer en tant qu'élèves qui éprouvent la réussite. C'est d'ailleurs une des raisons qui font qu'ils préfèrent travailler en classe d'adaptation ou en regroupement, avec l'enseignant spécialisé. Mais ils savent également que ce qui « vaut » se passe ailleurs que dans la classe ou le regroupement d'adaptation. Si l'enseignant spécialisé peut établir le lien avec la classe ordinaire pour faire en sorte que l'élève en difficulté retrouve l'estime de lui-même quand il exerce son métier d'élève, alors il pourra construire une identité scolaire, avec des traits forts.

Bien entendu, il ne suffit pas de poser des principes, encore qu'ils soient nécessaires. Mais il convient de poser des actes d'enseignement et d'apprentissage. Il est souvent possible que l'enseignant spécialisé s'entende avec ses collègues du cycle, pour que des élèves en difficulté qui ont travaillé avec lui dans le cadre de la classe ou du regroupement d'adaptation viennent occuper, dans la classe ordinaire une position qui ne leur est pas familière, celle du leader. On peut imaginer que des élèves en difficulté ont élaboré un rallye-lecture, produit un texte, conçu un jeu orthographique ou une situation-problème. Ils proposeraient l'activité à leurs pairs ; ils leur donneraient les consignes, contrôlèrent les résultats, dispenseraient de l'aide. Bref, ils pourraient s'identifier pendant un moment au rôle du maître, qui est aussi celui du « bon » élève. Ils seraient en mesure de changer de posture dans la classe et de retrouver un fonctionnement gratifiant. Ils seraient en train de reconquérir l'estime de soi-élève.

Le lien avec les cultures sociales

Nous avons évoqué la distance qui s'était établie entre la culture scolaire et les cultures sociales. Nous avons montré que pour certains élèves la distance était réduite, alors que, pour d'autres, elle était extrême. Des malentendus, une certaine confusion entretenaient des situations de violence, qu'elles soient éclatantes, manifestes ou patentes. Il ne s'agit ni d'abolir la distance, ni de faire prévaloir une culture contre une autre. Il s'agit de « construire un pont ». La métaphore du pont signifie la liaison, mais aussi le passage d'une culture à une autre. Car le problème n'est pas tant la distance que la variation des situations. Pour l'élève en difficulté, il faut faire l'expérience de la variation : variation des attitudes, des langages, des savoirs pertinents.

L'enseignant spécialisé est « un passeur ». Il comprend, sans obligatoirement admettre, les codes culturels des familles et des communautés, codes verbaux et non-verbaux de communication, histoires et objets de culture. Et, en même temps, il engage l'élève à faire l'expérience de la culture scolaire. Il n'y a d'ailleurs qu'à l'école qu'on puisse faire l'expérience d'une culture différente de la sienne, sans (trop de) risques¹⁹. A l'école, on peut « jouer » un autre rôle que celui auquel on est assigné, adopter des positions linguistiques qu'on n'a pas pour habitude d'occuper. C'est à l'école qu'on joue pour un instant le rôle d'un adulte, d'un autre enfant, ou celui d'un leader, d'un auditeur, d'un modérateur, d'un expert, qu'on argumente, qu'on expose, qu'on écoute activement, qu'on s'oppose et qu'on débat sans violence, qu'on mime les attitudes des personnages différents de ceux qu'on côtoie, qu'ils appartiennent à différentes conditions sociales, au passé ou à un environnement autre.

¹⁹ Ce sont celles que nous développons plus loin : "Les conditions du changement".

L'exemple des gens du voyage

On sait que les gens du voyage ont développé une culture qui leur est propre, qui confère aux enfants une identité forte, selon des modalités éducatives qui ne sont pas celles de l'école, ni celles de l'enfant-gadjé²⁰. Un enseignant spécialisé a cette compétence de mettre en lien, parfois en lien d'opposition, de tension, la culture « gitane »²¹ et la culture scolaire. Il propose un lieu à caractère scolaire proche du terrain sur lequel les familles sont rassemblées, avec les enfants de moins de sept ans, car jusqu'à cet âge, les mères éprouvent une grande angoisse à ne plus avoir leurs enfants sous les yeux. Cependant, un dialogue s'établit, des livres sont proposés, échangés. Plus tard, les élèves fréquenteront une école du quartier, l'enseignant spécialisé sera le référent des familles²². Il rédigera des livrets de suivi qui faciliteront à la fois le voyage, constitutif de la culture sociale et la scolarité.

Le but est bien d'établir un lien nécessaire entre deux cultures. Il ne s'agit pas de socialiser contre la communauté d'origine ni d'abandonner la scolarisation, mais de créer les conditions d'une rencontre. En reconnaissant les valeurs culturelles de la communauté d'origine, en les prenant en compte, au départ du processus de scolarisation, il est possible de faire l'expérience d'une autre culture, qui ne fera que conforter et développer la culture première. L'instrumentation de l'école par les familles gitanes consiste, par exemple, à montrer l'utilité de savoir lire les panneaux indicateurs placés sur les routes, à l'entrée des villes²³, c'est aussi partager une réflexion sur l'éducation des très jeunes enfants, le rôle du jeu et des albums dans l'apprentissage.

Réduire les distances entre les cultures, en les intégrant dans la dimension du développement personnel, c'est une manière de reconnaître et de renforcer l'identité du sujet en lui permettant de signifier son sentiment d'appartenance à un groupe, tout en lui offrant la possibilité d'échapper à la pression de conformité de ce groupe.²⁴

Le lien entre les savoirs scolaires et le développement de la personne

C'est évidemment le but ultime, la visée essentielle. Si l'élève est capable de trouver dans l'école matière à s'élever et à se développer, si l'enfant prend appui sur l'élève, alors la difficulté est changée, soit en difficultés²⁵, soit en problématique. Faire le lien entre les savoirs scolaires et la personne, c'est construire le sens de l'existence en prenant appui « sur ». Il ne s'agit plus seulement de montrer l'utilité, la fonction des savoirs, ce qui est le but de l'instrumentation, mais de donner au sujet l'occasion de se développer avec les savoirs scolaires.

²⁰ Gadjé : non-gitan.

²¹ Le qualificatif recouvre une variété de situations qui sont faites aux "gens du voyage". Entre les communautés rom, tzigane, manouche, et les forains, voyageurs régionaux rétameurs, ferrailleurs, ou encore familles en voie de sédentarisation, de notables différences culturelles peuvent être établies. Le qualificatif "gitan" n'a de valeur qu'opératoire ; il désigne plus par opposition que par définition.

²² Plutôt que directeur. Contrairement aux usages et aux normes du fonctionnement institutionnel, les familles gitanes n'ont pas le sens de l'organisation hiérarchique, des statuts et des rôles ; elles établissent une relation privilégiée avec un enseignant (ou une ATSEM) en qui elles ont confiance. Elles lui demandent de la disponibilité et, souvent, des services qui ne sont pas de sa compétence propre. Il y a en ce domaine une "disposition" et un état d'esprit qui relèvent d'une compétence remarquable qui caractérise un métier.

²³ Les enfants qui ont acquis cette compétence "trônent" entre les hommes qui conduisent le véhicule ou la caravane ; ils "dirigent" les convois, et acquièrent un statut privilégié dans le groupe. L'école, même instrumentée, a ainsi contribué à développer l'estime de soi.

²⁴ Les communautés confèrent à chacun de ses membres des traits identitaires forts, parce qu'ils sont acquis implicitement, par assimilation des normes de fonctionnement de la communauté, avec violence parfois. Le groupe exerce une pression de conformité, en pratiquant, au terme du processus, lorsque la pression a échoué, une exclusion douloureuse, pouvant aller jusqu'à la mort du sujet déviant. L'école, dans la mesure où elle est une émanation de la société, et non d'une communauté, offre au sujet la possibilité non seulement de se défendre, mais aussi de se (re) construire, en tant que personne, hors de la communauté d'origine. Ce qui ne va pas de soi, ni sans douleur.

²⁵ Voir plus haut. Etablir un lien entre les savoirs et la personne ne suffit pas à gommer les problèmes d'apprentissage, mais les difficultés peuvent être limitées dans le champ de l'instruction ; elles concernent plus l'éducation et le métier d'élève.

L'opération n'est pas aussi simple qu'il y paraît. Car rien ne justifie les savoirs essentiels. Au contraire, le propre d'un sujet, individuel ou collectif, c'est de rechercher le confort de l'ignorance. Apprendre est toujours risqué, car savoir change. Ou, pour dire autrement, il n'y a rien à savoir de l'existence, le réel étant par nature insu et opaque. Dans une autre perspective, le savoir serait, selon la psychanalyse, une défense : la sublimation consisterait à déplacer dans le champ de la connaissance une ignorance fondamentale qui concerne le domaine de la sexualité. Enfin, dans certains systèmes de relations, dans une famille, un groupe communautaire, l'équilibre du système est fondé sur une certaine ignorance, et personne, y compris l'enfant-élève, quelle que soit la difficulté qu'il éprouve, n'a intérêt à savoir, donc à changer. On pourrait évoquer ces jeunes filles qui vivent dans des familles issues de l'immigration et qui découvrent qu'elles en savent davantage que leur père, que leurs frères. Non seulement elles peuvent instrumenter les savoirs qu'elles ont acquis en lisant à la place de leur père les fiches de paye, les feuilles de maladie, mais elles découvrent également que ces savoirs changent radicalement leur vie. Ils deviennent un instrument de leur émancipation. On pourrait également évoquer ces élèves qui découvrent dans les mathématiques des jeux intelligents qui leur font vivre une enfance qui leur manque.

L'école est instrumentée par l'élève « mercenaire » qui trouve des « motifs » extérieurs aux contenus d'apprentissage. Elle peut également devenir le lieu de la contribution, quand l'élève réalise les finalités de l'école. Quand les différentes disciplines élèvent, développent la personne de l'élève, l'école et ses acteurs enseignants sont également « augmentés ».

L'exemple de la lecture des mythes²⁶

Enfin il faut avoir lu l'intérêt dans les yeux des élèves en difficulté quand ils lisent²⁷ des récits mythologiques : les travaux d'Héraclès, la Théogonie d'Hésiode, la descente d'Orphée aux enfers ou encore Ulysse confronté à Polyphème. Ils se sentent concernés par ces récits, et bien autrement concernés que par les sit-com et les films de guerre. Il ne s'agit pas de condamner les mythes modernes, le voudrait-on que l'on mesurerait son impuissance. Les sit-com et les films de grande violence sont le lot télévisuel quotidien des enfants et des adolescents. Ils deviennent banals et fascinants : « banals » parce qu'ils se répètent, et « fascinants » parce que les images « parlent » directement à l'imaginaire, sans le médiateur du langage. Or, il n'y a qu'à l'école que du langage verbal vient « se mettre entre » les récits et les personnes qui les lisent et les écrivent. Le travail de l'école est de mettre en relation de sens les textes et les personnes. Ces récits sont tout aussi violents que les récits des films, c'est pourquoi ils présentent un réel intérêt : Héraclès est un guerrier impitoyable. Ulysse est retors et cruel. Cronos mutile son père. Ouranos, dévore ses enfants, avant d'être précipité dans le Tartare, par son dernier fils : Zeus. Mais ces récits adviennent par le langage verbal. Le travail de l'analyse et du sens est possible,

La Théogonie et d'autres nombreux récits mythiques²⁸ constituent une sorte d'explication pré-scientifique du monde. Ils donnent du sens, même si ces explications n'ont de valeur que dans l'imaginaire. Mais l'imaginaire, comme le symbolique rationnel, est un moyen d'opérer sur le réel, insu et opaque. L'élève en difficulté qui développe son imaginaire échappe à la contingence. Il échappe à la vie stéréotypée, simpliste, et angoissante. Car, le simple est réducteur ; vivre dans un monde plat dans lequel la vie semble réglée à l'avance ne constitue pas un sort enviable ; il s'agit d'une vie contrainte et normée : il y a les bons et les méchants, les sympas et les pas sympas, les

²⁶ Cf. Bolmare S.- *Des enfants qui ont peur d'apprendre.*- in "Cahiers Pédagogiques" n° 300, janvier 1992 et Moracchini C.- *Le sens de la scolarité.*- Nathan, 1997

²⁷ Ils écrivent également : le treizième travail d'Hercule, Orphée sauve Eurydice des enfers, le récit des titans, Si Cronos avait vaincu Zeus, etc. Tous ces récits qui prolongent le mythe ont une certaine qualité d'écriture, pour peu qu'on ne limite pas à une norme scolaire : orthographe et correction syntaxique. Les récits imaginés prolongent l'activité de lecture en même temps qu'ils travaillent le sens de la manière ambiguë qui est celle de tout auteur entretenant un certain rapport à la culture et aux textes.

²⁸ On ne limite pas les mythes à la culture grecque et latine, mais on trouvera dans les récits du Râmâyana, du Mahâbhârata, de la Bible ou de la Table ronde, la source d'une interrogation implicite sur le sens de la vie et du monde.

nous et les autres, le foot et la télé sont de bonnes choses, le vêtement de marque est l'uniforme. Dans ce monde simpliste, les repères sont visibles mais la vie n'est pas « confortable », car, c'est l'angoisse qui prévaut, comme la violence. Si l'enfant ne fait pas l'expérience de l'autre, l'autre radicalement différent de lui, et aussi l'autre en lui, chaque événement, chaque situation contingente ou imprévue, déconstruisent le sens de son existence. Et la déconstruction du sens de la vie, c'est la forme même de la violence. C'est pourquoi, certaines personnes préfèrent le conformisme pour préserver coûte que coûte un environnement stable au prix d'une certaine angoisse.

Si l'on compare les héros des mythes antiques avec ceux des récits modernes, mis en images, auxquels les enfants et les adolescents s'identifient inévitablement, on peut reconnaître que les uns sont bien différents des autres. Les héros des mythes modernes, les Vandamme et autres Rambo ou Lara Croft ne sont pas humains ; ce sont des robots, voire des personnages virtuels, capables de recoudre une blessure et de repartir sur-le-champ au combat. La toute-puissance de ces héros constitue une épreuve terrible pour les enfants²⁹ qui ne peuvent qu'être dépassés, et non élevés par des exploits hors de l'humain.

Les héros mythologiques, eux, ont une dimension humaine ; ce sont des demi-dieux, donc des demi-humains. A ce titre, ils sont dans la condition humaine, confrontés à la souffrance et à la mort, à la limitation de leur puissance. Héraklès, Œdipe, Oreste et les autres, souffrent, parfois triomphent et parfois échouent. Ils finissent toujours par mourir (ou disparaître), c'est toute leur dimension tragique, cependant ils sont profondément humains et c'est pour cette raison qu'ils donnent du sens à l'existence de ceux qui lisent leurs exploits. La lecture, cette manière de faire des liens, c'est aussi, comme le dit Barthes, une manière de répondre aux questions que nous ne parvenons pas à nous poser.

D'autres exemples sont possibles, dans d'autres domaines de connaissance, l'essentiel reste que les élèves soient en mesure de faire des liens entre les savoirs scolaires et leur vie d'enfant ou d'adolescent, qu'il s'agisse d'astronomie, de phénomènes physiques, naturels, écologiques ou de technologie informatique. Si l'étude, dans la clôture de l'école, a des effets dans la vie personnelle et extérieure du sujet apprenant, les élèves dépasseront la difficulté qui leur fait appréhender la classe comme une vaste salle d'attente, un lieu mortifère dans lequel aucun sens n'advient.

De la motivation à la contribution

A l'école, la motivation ne suffit pas. La motivation ressort de l'instrumentation : un élève a besoin de motifs pour s'engager dans l'apprentissage. La motivation fait de lui un « mercenaire » : la note, la perspective de réussir à un examen, de fréquenter un établissement prestigieux, d'occuper une position scolaire, puis sociale et professionnelle constituent des motifs forts. Ils ne sont pas négligeables. Mais la motivation est un engagement extérieur au sujet : elle suffit à l'élève qui effectue son travail, sans pour autant que l'enfant ou l'adolescent soit concerné par l'activité de l'élève. Pour certains d'entre eux, on dirait qu'il y a un clivage entre deux personnalités : la vie de l'élève n'est pas la vie de l'enfant. C'est d'ailleurs ce clivage qui apparaît dans les paroles des élèves en difficulté : ce qui est signifié, c'est que la « vraie » vie est extérieure à l'école.³⁰

²⁹ C'est seulement quand il n'y a pas de mots pour mettre à distance les exploits que ces mythes modernes auxquels les enfants sont confrontés dans la souffrance au processus d'identification. Il suffirait que quelqu'un, un enseignant, par exemple, puisse signifier le caractère fictionnel, avec dérision ou en procédant à une analyse technique, pour rendre à la fiction sa fonction cathartique et sa distance à la réalité.

³⁰ Il convient d'approfondir et d'élucider le rapport de l'école à la vie ; la scolarité et l'étude ne se confondent pas avec la vie, de la même manière que l'école n'est pas « ouverte ». L'implicite de la proposition, c'est que pour être ouverte, l'école est d'abord fermée. Pour que l'école ait du retentissement dans la vie, il est sous-entendu que l'école ne soit pas la vie. En revanche, ce sont les liens qui sont établis entre l'étude et la vie qui constituent l'expérience des sujets. Il suffit que les enseignants décident des modalités et des conditions d'ouverture de l'école pour que sa clôture soit comprise et admise. Il suffit que des médiations soient effectués entre les textes, les documents, les connaissances et les événements de la vie ordinaire pour que les enfants et les adolescents, qui sont aussi des élèves, soient « éduqués », « élevés », conduits à construire des représentations du monde, de plus en plus fines et de plus en plus « vraies ».

Motiver les élèves en difficulté est nécessaire mais pas suffisant, surtout si les difficultés accumulées dans les domaines des didactiques essentielles ne « paient » pas en retour d'un effort consenti. Un « mercenaire » a un prix. Il est dynamique dans la linéarité, par contrat. Mais il n'a pas d'autre désir que d'obtenir le prix de son effort. Son activité n'a pas d'autre sens que de l'ordre transactionnel ; le mercenaire a des « motifs » explicites : la note, le passage dans une classe supérieure, un examen obtenu. Voilà le prix de la transaction. Il peut avoir également des motifs implicites : le pouvoir³¹, ou le désir d'une relation avec un adulte.

Entre l'élève « mercenaire » et l'élève « contributif », l'élève en difficulté est souvent un enfant ou un adolescent qui recherche une relation, même violente, avec les enseignants, plus exactement avec l'un d'entre eux. Ce sont ces élèves qu'on peut qualifier de « féaux » ; ils sont engagés dans une relation dissymétrique qui les rend dépendants de l'adulte. Leurs réactions sont marquées alors par la soumission ou la révolte, selon les personnalités et selon les circonstances.

Ce que nous nommons « contribution », c'est cette activité qui associe la réussite de l'entreprise scolaire, et le développement personnel. L'élève contributif n'est ni un mercenaire motivé, ni un féal soumis ou révolté. C'est un enfant ou un adolescent qui réalise son développement dans le cadre de son travail d'élève. Il ne s'agit pas seulement, pour lui, de se référer à une norme, de rattraper un prétendu niveau, et donc de confronter ses performances à celles qui sont attendues ou de les comparer avec celles des autres élèves. Il s'agit plutôt de faire un lien entre la vie de l'élève et celle de l'enfant, afin que l'un contribue à mettre au service de l'autre des ressources qui lui sont propres. Ce faisant, comme les finalités de l'école sont réalisées quand l'élève n'est plus en difficulté, c'est tout le système dont la valeur est augmentée. La contribution des uns et des autres, des élèves et des professeurs, des parents et du chef d'établissement, de l'aide-éducateur et de l'ouvrier de service, cette contribution devient la valeur de l'établissement. Contribuer consiste à travailler en lien avec des personnels et le public, avec des moyens, des ressources, des références multiples, des textes officiels ou non.

L'élève contributif

S'il est illusoire de transformer un élève en difficulté en un mercenaire total, ou, pour dire autrement, en un élève performant, il n'est pas vain de viser sa contribution, d'autant plus que la contribution devient un modèle de professionnalité³². Dans cette perspective, c'est un autre état d'esprit qu'il s'agit de développer. Non seulement parce que les élèves en difficulté résistent, mais également parce que les enjeux sont importants, qu'il s'agisse de l'organisation sociale et professionnelle, qu'il s'agisse de la pratique d'un métier ou de la pratique sociale et citoyenne.

Contribuer, c'est être organisé en réseau ; plutôt que d'appartenir à un « territoire », quel qu'il soit : un établissement, une bande, une communauté, et d'avoir à prouver son appartenance, d'avoir à occuper une place assignée, et d'avoir à rendre des comptes, le professionnel qui travaille en réseau n'a plus la ressource de son statut, de sa position et du territoire qui lui attribué. Le réseau est variable, changeant, fondé sur le développement et l'accroissement de la compétence. Ce qui caractérise le réseau, c'est l'adaptation et la circulation des informations de toute nature. C'est pourquoi on ne saurait créer des structures d'accueil des élèves en difficulté scolaire, ce serait les confiner dans un territoire. En revanche, il s'agit de traiter les informations qui sont portées par la difficulté. Comme cette difficulté est toujours singulière, c'est à l'opération d'évaluation³³ qu'est dévolu le traitement des informations.

L'élève contributif est partie prenante dans l'évaluation, pas seulement au titre de celui qui accomplit une performance, mais au titre d'acteur de l'évaluation. Car c'est au cours de l'évaluation que sont

³¹ Cf. plus haut l'enjeu de pouvoir que représentent, pour les jeunes filles issues d'une culture qui impose une relation dissymétrique de domination, la maîtrise de l'écrit et l'acquisition de connaissances.

³² Albert E. et Nguyen Nhon D.- *N'obéissez plus.*- Editions d'Organisation, 2001

³³ Cf. plus loin la différence essentielle avec le contrôle et la confusion actuelle entre les deux opérations.

mis à contribution son engagement, et sa capacité à dire et à mettre à distance ce qu'il vit dans l'école.

L'élève contributif n'est plus isolé ; il a le sens du réseau et donc de la relation, relation de sens, mais aussi relation des groupes : il a le sentiment que l'aide qui lui est apportée dans le cadre d'un regroupement d'adaptation n'est pas coupée des apprentissages ordinaires qui s'effectuent dans la classe. Il est important que l'élève en difficulté puisse être un « nœud » d'informations, recevoir autant qu'il donne. Si on considère la difficulté comme un manque, « une lacune », les pédagogues ont tendance à « combler les lacunes », à rattraper, à remédier, faire plus de la même chose et à compenser³⁴. En vain. Dans ces conditions, les élèves en difficulté reçoivent plus qu'ils ne donnent. Mais comme ils n'offrent rien aux autres, ce qu'ils « reçoivent » leur apparaît comme un dû ; ils sont plus assistés qu'aidés.

La contribution, c'est un équilibre dans l'échange des informations, entre recevoir et distribuer. En même temps, c'est tout le système qui bénéficie du partage de l'information. Car l'organisation du système éducatif ne peut que sortir renforcée de la circulation dynamique des informations. Les enseignants ont toujours éprouvé un sentiment d'ambivalence à l'égard des élèves qui réussissent : ils sont flattés par l'image positive que ces élèves leur renvoient, et, dans le même temps, ils se demandent s'ils sont pour quelque chose dans cette réussite. En revanche, travailler pour qu'un élève en difficulté « contribue » est une source de légitime satisfaction professionnelle.

« On ne te demande pas d'obéir, on te demande de réfléchir »

On connaît la formule qui fonde les organisations hiérarchiques, qu'il s'agisse des entreprises ou des institutions : « On ne vous demande pas de penser, on vous demande d'obéir ». La difficulté scolaire vient en partie d'une application rigoureuse de l'injonction. Il ne suffit pas d'appliquer les règles pour éviter les erreurs d'orthographe, il ne suffit pas de connaître les tables de Pythagore pour résoudre des problèmes, il ne suffit pas d'apprendre par cœur un résumé d'histoire pour comprendre le sens d'une grande période. Enfin, il ne suffit pas de respecter les règles de vie à la lettre pour devenir un élève ordinaire.

Ce qui est nécessaire à la contribution, c'est la réflexion, c'est le questionnement à la manière du soldat Chveik qui, à la question de simple routine de la part de son officier instructeur : « Pourquoi faut-il mourir pour l'empereur ? » répondait autre chose que la litanie des raisons qu'il aurait dû apprendre par cœur : « C'est vrai ça, au fait pourquoi ? »³⁵. Faire entrer l'élève en difficulté dans le questionnement, même si celui-ci est maladroitement exprimé, c'est l'engager dans la contribution. Le mercenaire applique ce qu'on lui dit de faire : il ne réfléchit pas. L'élève contributif se demande quelle est la finalité des apprentissages, il interroge, doute et critique, de façon argumentée. La réponse est pertinente quand la question est posée. Ce qui est nécessaire à la contribution, ce n'est ni la déférence, ni l'obéissance, c'est la résistance et la conscience de la résistance. Le contraire de l'obéissance, dans la perspective de la contribution, ce n'est pas la désobéissance, c'est la résistance.

Le contrôle et l'évaluation

Les élèves en difficulté ne seront jamais plus « performants » scolairement. Les contrôles, pudiquement appelés « évaluations », qu'ils subissent sont « navrants »³⁶ : les élèves en difficulté au CE2 ne peuvent éprouver qu'une blessure quand on leur livre les résultats qu'ils ont obtenus aux épreuves de contrôle, les blessures seront réouvertes en sixième, si tant est qu'un instant elles se soient cicatrises. En outre, on engage des processus différentialistes, si on identifie la difficulté à un territoire, par exemple, à la ZEP, à un établissement ou à la classe spécialisée. Inévitablement, on crée par le

³⁴ "Donner plus à ceux qui ont le moins." Cette formule généreuse peut avoir un sens, mais, à terme elle risque d'enfermer la pédagogie de compensation dans ce que Watzlawick appelle le "plus de la même chose" qui, loin de résoudre le problème de l'apprentissage ne fait que l'aggraver.

³⁵ Hasek J.- *Le brave soldat Chveik*.- Gallimard, 1975

³⁶ au sens étymologique : "qui blessent"

simple effet du contrôle une différence essentielle, un processus d'isolement, de ségrégation et de compétition entre territoires, entre établissements, entre classes. Le contrôle est utile ; il atteste des performances, il sert à comparer et à situer les performances des individus ; mais il reste fondamental dans une école encore attachée à la compétition, quoiqu'elle en dise³⁷.

Le contrôle a une fonction. Il convient de la conserver, mais c'est une fonction seconde et instrumentale, qui est utile à l'orientation, à la distribution des élèves dans l'organisation des cursus.

Si l'on souhaite développer la contribution dans l'école, c'est à l'évaluation qu'il faut recourir et conférer un rôle éminent, en distinguant ce processus de la procédure de contrôle. Car l'évaluation n'est pas le contrôle des connaissances, elle réintroduit l'élève et l'enfant dans son opération. Il s'agit lors de l'évaluation de donner de la valeur, du sens et du désir dans la scolarité.

Pour une authentique évaluation

On contrôle en mettant en rapport une (des) performance(s) avec un modèle attendu, un gabarit, un référentiel³⁸ construit ailleurs, par des experts. L'évaluation est un processus, qui prend en considération la temporalité, la difficulté, pour établir des liens entre la scolarité et la personne de l'élève, saisie dans sa singularité. On imagine mal des épreuves d'évaluation, standardisées, conçues par des experts, telles qu'elles sont proposées à une classe d'âge, à un moment donné, pour engager de soi-disant remédiations³⁹.

C'est dans un tout autre but, avec d'autres intentions qu'on évalue. On évalue parce qu'on ne sait pas. C'est parce qu'on ignore pourquoi et comment il se fait qu'un élève soit en difficulté qu'on a besoin d'évaluer. On évalue pour augmenter la contribution, pour conférer de la valeur, du désir et du sens, dans l'activité scolaire. Les trois attributs de l'évaluation, sans être équivalents, sont liés dans une dynamique d'apprentissage : la valeur n'est pas une qualité en soi. Ce n'est pas parce que quelque chose est bien, vrai ou juste que cela est bon : « Ce n'est pas parce qu'une chose est bonne que nous la désirons, c'est parce que nous la désirons que nous la jugeons bonne. »⁴⁰ Valeur, désir, sens constituent les critères du lien qui est établi entre la scolarité et les cultures sociales, l'instrumentation et surtout le développement personnel.

Le travail de la parole

Le lieu de l'évaluation est celui de la parole, une parole entretenue. C'est ce travail à deux ou à plusieurs qui crée de la valeur ajoutée à ce qui est entrepris dans l'école. Quelque forme que ce travail prenne : projet individuel, ou même programme personnalisé d'aide et de progrès (PPAP), contrat, il ne s'agit là que d'un aboutissement⁴¹. Ce qui précède, c'est-à-dire les entretiens avec l(es) élève(s) en difficulté est bien plus important, et risque d'être réduit à la portion congrue. On remarquera que le nouveau PPAP, dans sa version programmatique met à l'écart l'acteur central : l'élève en difficulté.

³⁷ C'est d'ailleurs tout un discours paradoxal qui est développé dans l'école républicaine : explicitement, ce sont les valeurs de la méritocratie, de la libération par le savoir, de la coopération des uns avec les autres, bref de liberté, d'égalité et de fraternité qui sont signifiées, alors qu'implicitement, ce sont des valeurs de distinction, de reproduction et de compétition qui fondent le travail scolaire.

³⁸ C'est d'ailleurs un abus de langage que de parler de référentiel de compétences, alors qu'on ne contrôle que des performances ou des produits.

³⁹ Alors que la médiation n'est pas encore établie. On aura compris qu'il s'agit ici d'une critique des opérations dites d'évaluation CE2 ou 6^{ème} qui ne seraient pas condamnables si on les reconnaissait dans leur champ fonctionnel : celui du contrôle. Mais à confondre les deux opérations : de contrôle et d'évaluation, on entretient un malentendu qui ne sert ni l'éducation ni l'instruction, et qui, en outre, ancre la difficulté scolaire de l'élève et le sentiment d'inefficience des enseignants.

⁴⁰ Comte-Sponville A.- *Valeur et vérité, études cyniques*.- PUF, 1994

⁴¹ Contrairement à ce qu'on peut penser : le projet ou le programme serait un début, procédant d'une analyse de besoin ou d'une évaluation diagnostique, le projet et sa programmation engageraient une remédiation, au terme de laquelle on procéderait à une autre évaluation. C'est agir comme si les apprentissages et les difficultés qui s'y attachent pouvaient être envisagés dans une perspective linéaire, la cause précédant l'effet, et l'apprentissage étant distingué de l'évaluation.

Il y a bien des raisons à cela : la pédagogie apparaît comme une affaire de spécialistes. Comment un élève, surtout s'il est en difficulté, pourrait être le maître d'œuvre d'un programme ? S'il pouvait le formuler, sans doute la difficulté serait-elle levée. Autre raison : l'expérience montre que les projets élaborés ou les contrats passés avec les élèves en difficulté ne sont pas pertinents. Ils sont même refusés par les élèves eux-mêmes qui éprouvent au cours de cette démarche un sentiment d'inutilité, voire de manipulation. Enfin, s'entretenir avec un élève, dans le cadre d'une authentique évaluation, n'est pas une tâche facile. Les élèves n'entrent pas facilement dans la dynamique d'une parole échangée et construite.

C'est justement le domaine de spécialisation des enseignants qui cherchent à venir en aide aux enfants en difficulté.

Un enseignant médiateur

L'enseignant spécialisé, dans la perspective de la construction du lien de sens qui caractérise la contribution, a un rôle de médiateur. Il n'a pas de technique pédagogique « spécialisée », il ne travaille pas dans des conditions « spéciales », avec des enfants « spéciaux ». Sa spécialité, c'est sa fonction de médiateur, d'intermédiaire. Et son domaine d'expertise est le domaine de la parole. Être spécialisé, c'est avoir cette compétence à procéder au travail de la parole dans le contexte de la difficulté. Ce n'est pas un travail simple qui est inauguré parfois dans le silence, le refus ou l'incapacité de parler⁴². C'est un travail de patience qui se développe dans la temporalité, fondé sur l'écoute active, l'élucidation des implicites et des enjeux.

Ecouter un élève, s'entretenir avec lui, faire des propositions, cultiver les silences, poser des questions élucidantes procèdent d'un champ d'expertise qui développerait une compétence commune à tous les enseignants spécialisés. Leur spécificité serait alors de nature didactique : un enseignant E est différent d'un enseignant F, l'âge des élèves étant différent, les performances en lecture fondant une pédagogie différente. Un enseignant G n'est pas un psychologue. Mais il convient, plutôt que de travailler les aspects spécifiques de fonder, une pratique de la parole évaluative. Non seulement pour le travail fondamental avec les élèves en difficulté quelle que soit la nature de l'aide, mais aussi pour développer la culture de réseau, qui procède de la « contribution ». Tout en renvoyant le lecteur au chapitre qui traite de l'élève contributif, nous proposons de développer un peu plus loin⁴³ ce qui est de l'ordre de la contribution dans le réseau d'aide.

S'entretenir avec un élève en difficulté

L'entretien est la forme même du travail de changement. C'est dans le travail des paroles qui se croisent, qui sont écoutées et entendues, que des changements peuvent se produire. Des changements, pas des révolutions. Mais il est déjà difficile de s'entretenir avec de jeunes élèves, pour de multiples raisons : élaboration conceptuelle délicate, insuffisance de maîtrise de la langue, statut de l'enseignant et de l'élève. Cependant il n'y a pas d'autre voie que celle la parole pour obtenir des changements importants. Et d'abord, il s'agit pour l'enseignant d'abandonner un rôle ordinaire : il apparaît comme celui qui dit, qui parle, celui qu'on écoute. Il devient dans l'entretien d'aide celui qui écoute. Il s'agit d'une écoute active. Nous ne reprenons pas dans le détail les principes de l'écoute active : reformulation et élucidation⁴⁴.

Mais, pour avoir essayé de proposer et d'analyser des entretiens d'élèves en difficulté, avec des enseignants spécialisés en formation, il est possible de livrer quelques réflexions méthodiques sur les

⁴² Le silence apparaît redoutable ; il met mal à l'aise, surtout l'enseignant qui ne comprend pas ce qui se joue dans la relation ; et pourtant, cette absence de compréhension, ce silence permettent bien souvent à l'élève de réfléchir à une situation qu'il éprouve rarement, celle où il lui est permis de penser par lui-même parce que son interlocuteur est dans l'incapacité de penser à sa place.

⁴³ Cf. plus loin : « Le réseau est contributif »

⁴⁴ Cf. Gauzente G. et Rocquet J.P.- *A l'école primaire : inspection et évaluation.*- in Cahiers Binet-Simon, n° 654, ERES, janvier 1998

formes même de l'entretien. On trouvera d'autres principes et d'autres techniques chez certains éducateurs et psychologues⁴⁵. Pour ce qui nous concerne, nous proposons d'engager l'entretien sur les faits, de poursuivre sur le ressenti, de faire exprimer les souhaits et les désirs, de préciser les valeurs et les croyances avant de construire une ou des actions qui restaurent le sens de la scolarité. Nous développerons un peu plus loin ces quelques concepts qui fondent une méthode d'entretien avec l'élève en difficulté.

Le réseau est contributif

Ce qui caractérise un réseau, c'est avant tout la circulation et le traitement de l'information et son système de relation. Dans un réseau, il n'y a plus de territoires : à la différence de la ZEP, le REP n'est pas identifié par un lieu⁴⁶. A la différence d'un GAPP, le réseau d'aide n'est pas identifié par des spécificités de pratiques professionnelles, même si celles-ci sont tout à fait légitimes, selon la nature des aides engagées⁴⁷. Mais un réseau s'affranchit des experts et de leurs territoires, sans les renier. Au contraire. Si l'on ne retient qu'une logique de territoires, au sens large du terme⁴⁸, on cloisonne les aides, on referme aussi bien les classes que les pratiques, chacun gardant des informations qui sont recueillies dans le champ de son expertise.

La contribution, qui est une forme de coopération, suppose une équipe qui n'existe que par la circulation et le traitement des informations. L'empathie des équipiers est un sentiment nécessaire, plutôt que la sympathie ou l'antipathie. La culture de réseau est une culture de communication. Et la valeur du réseau est un supplément à la pratique singulière d'un métier qui fait que chacun dans le réseau apprend des autres autant qu'il apprend aux autres.

Imaginons un fait banal, même s'il est assez rare. Maxime est signalé comme un élève violent dans sa classe de CP. L'information de cette violence est exprimée dans l'urgence et l'émotion. L'enseignant de la classe de CP, M.X. signifie qu'il en « a marre de Maxime » ; rien n'y fait, ni menace, ni punition. Voilà qu'il a encore frappé sa voisine pour une broutille. Quand l'enseignant l'a repris, Maxime lui a dit : « T'as pas le droit de me toucher. Si tu me tapes, je le dis à mon frère et il te cassera la gueule. » Dans ces conditions, l'enseignant a décidé que Maxime ne fréquenterait plus la classe. Il n'en veut plus.

Les informations, exprimées dans l'urgence⁴⁹, et sur le mode du ressenti, ne sont pas négligeables. Elles rapportent des faits et des émotions ; dans une certaine mesure, elles donnent à savoir quelque chose de l'élève Maxime. L'urgence et l'expression du ressenti, accompagnées du refus de la relation ne sont pas faciles à accueillir par un membre du réseau, quel qu'il soit : le directeur, l'enseignant spécialisé ou le collègue du cycle qui comprend qu'il est concerné par cet élève rejeté de sa classe. Dans ce cas, comme dans bien d'autres, des actes de parole ont été posés qui engagent leur auteur : l'enseignant de Maxime a « décidé » qu'il ne le voulait plus en classe. Cette décision, pour peu fondée qu'elle soit, est un acte de parole qui place son auteur dans une position inconfortable : comment revenir sur un acte de parole sans perdre la face ?⁵⁰

Pour le réseau, il s'agit d'inaugurer un travail qui prend en compte les faits et les données qui seront recueillies dans la temporalité. On pourrait dire alors que ce travail est celui de la mise en problème de la relation de Maxime à la classe et, dans la classe, à M.X., enseignant de CP.

⁴⁵ Ragot A.- *Les entretiens*.- in "Rencontres pédagogiques", INRP, 1986 et Arfouilloux J.C.- *L'entretien avec l'enfant*.- Privat, 1975

⁴⁶ Cf. Rocquet J.P.- *Réseau et communication*.- in métiers d'inspecteurs, <http://crdp.ac-reims.fr/ien/>

⁴⁷ Il convient de ne pas confondre l'aide qui conserve sa spécificité, conduite par un expert : une aide G n'est pas une aide E, avec le travail en réseau qui est caractérisé par le flux (et le reflux) des informations.

⁴⁸ Le territoire peut être un lieu, mais aussi un champ d'expertise, un système de relations, un pouvoir hiérarchique, une connaissance des textes officiels, etc.

⁴⁹ Cf. plus loin : « urgence et importance »

⁵⁰ Il n'y a pas que les élèves en difficulté qui craignent de perdre « la face ».

Qui contribue ?

Dans le réseau, tous peuvent contribuer : la contribution n'est pas affaire d'expertise ou de spécialisation. Plus exactement, c'est à partir du champ d'expertise ou, éventuellement de la spécialisation que les professionnels du réseau contribuent. La contribution s'étend au système et, si les personnels spécialisés sont tout désignés pour apporter leur contribution, le directeur, les enseignants du cycle, les parents sont concernés par ce travail de l'information et de sa communication. Mais bien évidemment celui qui contribue volontairement et consciemment ou involontairement et inconsciemment, c'est l'élève en difficulté. Il doit être, en tous les cas entendu, et ce qu'il signifie, explicitement ou implicitement, constitue la source principale de l'information et ~~Dans le réseau~~ ~~caractère~~ une tâche spécifique, l'enseignant de la classe développe la parole de la pédagogie ordinaire, le psychologue, une parole qui organise le point de vue sur le développement intellectuel et affectif, les enseignants E et G envisagent le traitement des informations sous forme d'aides potentielles, le directeur garantit que le projet d'aide et son programme est cohérent dans l'école, cohésif quant aux personnes contributives. Les parents donnent leur accord, en même temps qu'ils délivrent des informations sur leur enfant ; ils témoignent de leur engagement dans l'itinéraire éducatif.

Quant à l'élève, dont on dit qu'il est « au centre », s'il est fondamental de l'inclure dans l'organisation du réseau, il n'en reste pas moins qu'il est difficile d'y parvenir. La démarche de projet lui est étrangère et suspecte. Mais c'est en s'intéressant à ce qu'il dit ou a du mal à dire, dans le travail des entretiens et des liens qui sont établis entre activités, aides et réflexion sur le sens qu'il contribue au réseau. Quoi qu'il en soit, sa contribution est nécessaire, même si elle n'est pas de même nature que les autres « contributeurs ». S'il reste étranger, à l'extérieur du réseau, peu de choses sont possibles, le seul objectif qui peut être visé, c'est celui de sa propre contribution.

Comment contribue-t-on ?

La contribution est un processus qui vise à développer l'information et le système des relations dans le réseau. Ce qui est important, c'est de poser le problème avant de trouver des solutions⁵¹. Même si l'urgence fait l'objet d'un traitement spécifique, elle ne peut être qu'un palliatif dont personne ne saurait se suffire. Si l'on reprend l'exemple de Maxime, il est souhaitable de l'isoler pour un temps (traitement de l'information en temps réel), mais les solutions prises dans l'urgence, comme le refus de l'enseignant de l'accueillir de nouveau en classe, ne sauraient constituer des solutions définitives : on imagine mal que le collègue accepte, sans avoir été consulté, sans avoir contribué à la construction de cette disposition d'accueillir Maxime sur la foi des seules informations : « Maxime est violent, le collègue veut se débarrasser de lui . »

Entre la manifestation qui révèle, dans la brutalité des faits, la difficulté, des traits incompatibles avec le déroulement d'une scolarité ordinaire, et la construction d'une solution, un travail contributif d'une équipe explore le problème posé par Maxime dans sa classe et dans l'école. Les experts : psychologue, pédagogues, directeur, ainsi que tous ceux qui, d'une manière ou d'une autre sont concernés : parents et Maxime, recueillent des informations qu'ils mettent en commun, afin de créer le problème éducatif. Il importe de recueillir une ensemble de données concernant le développement global de l'élève : comment se passe l'entrée dans l'écrit ? De quelle façon se met en place la compétence à raisonner, à verbaliser, à déduire, à créer ? Quelle position Maxime occupe-t-il dans le groupe des pairs ?

Il n'y a pas un modèle de méthode de contribution ; mais, il convient que ce qui est commun échappe à l'expertise des uns et des autres. C'est là toute la difficulté ; un psychologue contribue dès lors qu'il ne se limite pas à son champ d'expertise ; un pédagogue contribue si sa parole en réseau échappe au détail des évaluations et des contrôles, à l'explication et à la méthodologie, et s'il met à la disposition du réseau des informations qui peuvent être travaillées et constituées en un projet cohérent et cohé-

⁵¹ "C'est bien la solution, mais quel est le problème ?" Woody Allen

sif⁵². Cette dimension d'un problème posé par tous, c'est-à-dire n'appartenant en propre à personne est examinée dans toute sa complexité ; dans une perspective déontologique : que peut dire un psychologue au sujet des rencontres qu'il a eues avec l'élève en difficulté dans le cadre de son activité professionnelle ? Il s'agit bien sûr d'un secret partagé, mais aussi de la confiance qui est nécessaire à l'exercice d'une pratique. Dans une perspective technique et pédagogique, quel intérêt y-a-t-il à proposer de changer de méthode d'apprentissage de la lecture ?

Le projet suppose l'engagement personnel ; un réseau n'enjoint pas, n'ordonne pas, ne défère pas, puisqu'il contribue. Il est assez facile de comprendre ce mode d'entrée en activité de réseau, mais il est difficile de le mettre en œuvre tant l'Education nationale et son administration sont encore organisées sur le mode bureaucratique et hiérarchique. Le réseau est fondé sur la liberté et la responsabilité des acteurs travaillant en équipe. Il est en quelque sorte un recours à un dysfonctionnement. Le réseau fonctionne sur le principe de la subsidiarité. La difficulté ayant été révélée, transformée en problème, le réseau dispose des actions qui ne sont pas obligatoirement prévues par la règle. Il arrive que le réseau déroge, parce que la difficulté implique une dérogation.⁵³ Plus haut, nous proposons que le lien d'instrumentation de l'école soit établi par un enseignant spécialisé puisqu'il ne l'était par la famille. Dans ces conditions, on comprend que le principe de subsidiarité doit être reconnu par le réseau et au-delà par le système éducatif, car il apparaît choquant, voire scandaleux qu'un enseignant joue un rôle qui ne serait pas reconnu et compris par ses collègues.

Quant aux solutions, elles sont construites par le réseau. Elles sont variées, nombreuses, à condition que le réseau s'autorise à être créatif. Et surtout à se dégager de l'idéologie « raisonnable » qui laisse à penser qu'à un problème correspond une solution et une seule. Il n'y a pas de solution évidente, il existe des solutions. Mais chacun doit se persuader que le but n'est pas de résoudre définitivement un problème, celui de la difficulté scolaire, mais qu'on peut chercher à en atténuer les manifestations. Dès lors qu'on contribue, on travaille le problème, échappant ainsi aux pièges extrêmes : l'illusion de la solution définitive qu'on ne trouvera jamais⁵⁴ et la résignation totale face à la difficulté qui prend alors la forme de la fatalité.

Dans le cas de Maxime, il n'y a pas de solution construite de l'extérieur. Maxime ne peut d'un coup de baguette magique quitter cette violence et cette impulsivité qui l'habitent. En revanche, si le réseau est contributif, on peut envisager plusieurs dispositions, même dérogatoires, qui redonneront le dynamisme à l'entreprise éducative. Parmi ces solutions, le changement de classe peut être envisagé, mais pas dans les conditions de l'urgence qui ont dicté la décision de M. X. Il faudra tout un projet, résultat des travaux de l'équipe du réseau, incluant cette fois l'autre enseignant de CP, pour que le changement de classe soit envisagé. En outre, il sera accompagné de mesures d'aide interne ou externe qui contribueront à faire avec les réactions de Maxime, à faire en sorte qu'elles s'atténuent, qu'elles soient elles-mêmes la source de changements, dans les comportements comme dans les apprentissages.

Urgence et importance

L'urgence, le désir de trouver une solution s'opposent au temps long du traitement de la difficulté, de l'analyse, de la mise en problème, de la construction d'une dynamique d'action qui ait du sens. Cependant on ne saurait laisser l'urgence sans rétroaction, au prétexte que l'urgence n'est pas l'importance, que l'urgence est constituée de ressenti et de stéréotypes. L'urgence n'est pas impor-

⁵² Voir plus loin, cohérence et cohésion.

⁵³ L'important n'est pas de déroger, mais de savoir dans quelle mesure on déroge.

⁵⁴ L'illusion est une erreur traversée par un désir. En l'occurrence, c'est le désir de toute-puissance qui anime certains enseignants ; ceux-ci pensent qu'ils sont capables d'abolir la difficulté, ou de la compenser, au lieu de la rendre supportable. Ils pensent, avec sincérité et beaucoup de dévouement, qu'ils peuvent retrouver le cours ordinaire des apprentissages en supprimant la difficulté. D'ailleurs les solutions définitives, les ultra-solutions, deviennent bien vite à leur tour des problèmes, un peu à la manière de cette blague de carabins qui montre les effets de l'ultra-solution : "opération totalement réussie, patient décédé."

tante, mais elle doit être prise en considération avec autant d'attention que l'analyse et la mise en projet ou en programme.

La distinction entre urgence et importance permet de réagir, de manière appropriée, afin de prendre des dispositions temporaires. Il s'agit de répondre à l'urgence des situations difficiles sans pour autant que ces réponses soient définitives et parfaitement pertinentes.

L'urgence

L'urgence est une nécessité : elle est caractéristique des situations de crise. L'urgence, et le sentiment de l'urgence, sont la conséquence des émotions, provoquées, induites, ressenties, dans la situation. Un enseignant qui est insulté, frappé, ou nié dans l'exercice de son métier éprouve le besoin de l'urgence de la réaction. Il souhaite que l'événement au cours duquel il a éprouvé la déconstruction du sens de son activité professionnelle, soit réparé, que le cours ordinaire de son enseignement soit rétabli. L'urgence commande une action en retour immédiate. Si on sait que cette ré-action est « sans trop » d'importance, il n'empêche que sa valeur symbolique permet de réassurer les personnes : élèves et enseignants, de restaurer un ordre convenu et convenable. Les procédures, connues à l'avance, dites de comparution immédiate, du traitement de la difficulté en temps réel, constituent autant de recours contre l'insécurité, contre la difficulté qui se manifeste de manière imprévue, qu'il s'agisse d'une situation de vie scolaire ou d'une situation d'apprentissage.

L'urgence révèle, par nature, un caractère imprévu et incompréhensible, un écart à la norme attendue. Si on ne peut traiter au fond la difficulté dans l'urgence, on peut, cependant prendre des dispositions qui garantissent son traitement, en analysant les situations antérieures, en dressant la liste des ressources mobilisables dans l'urgence : personnes qui se rendent disponibles⁵⁵, à contacter immédiatement en raison de leur proximité et de leur expertise et de leurs compétences, lieux propices à l'isolement ou à la re-création d'un climat de travail scolaire, etc.

Prendre l'urgence en compte présente un autre avantage, celui de prévoir des réactions adaptées. Car, dans les situations de crise, si aucun recours n'est prévu pour que chacun puisse retrouver le cours ordinaire de la scolarité, ce sont les émotions qui, dans le jeu compliqué de l'immédiateté, détermineront des réactions outrancières. Si une mesure d'isolement temporaire avait été prévue, on peut penser que M. X. n'aurait pas de lui-même décidé de se débarrasser de Maxime.

L'importance

L'importance, au sens où cet attribut de l'action éducative précise qu'il « importe », que l'action « vaut » par les changements qu'elle provoque, l'importance s'accommode mal de l'urgence. L'urgence est ressentie comme une nécessité d'intervention pour restaurer un ordre contrarié. L'importance vise, elle, au changement, au traitement de la difficulté, non pas pour l'abolir, mais pour l'analyser, la considérer comme un tremplin, une étape, un indice d'évolution. Ce qui vaut dans la crise ou la difficulté, c'est le sens qui est construit, fondé sur l'analyse, et l'engagement des personnes qui contribuent dans le réseau.

Ce qui est urgent réduit le temps, ce qui est important s'inscrit dans la temporalité. Il est impossible d'attendre des changements immédiats dont le sujet serait le coauteur. Ce qui est important, c'est cette relation qui se noue dans le champ éducatif entre des enseignants et un élève, une relation fondée sur la confiance, une relation inscrite dans l'éducatif, qui permet à l'élève de changer de rôle, de statut, de faire l'expérience de l'altérité. Car le problème de l'élève en difficulté, c'est que la diffi-

⁵⁵ Dans certaines écoles, une liste de noms des personnes-ressources en cas de crise est établie. Ce sont des personnels spécialisés ou non qui sont susceptibles d'accueillir et d'isoler temporairement un élève qui est en crise. Les procédures sont connues des enseignants : (faire) prévenir le directeur, accompagner l'élève en crise auprès de l'enseignant, l'aide-éducateur ou ATSEM accueillant : calmer et laisser s'exprimer les affects : pleurs, silences, ou description de l'événement, manières d'envisager les conditions de retour en classe (excuses, actes symboliques qui restaurent la relation élève/classe/enseignant, rattrapage de la leçon), et envisager et annoncer le traitement de l'importance de la difficulté (entretiens, médiations, aides spécialisées).

culté s'est installée, comme une marque de reconnaissance, une sorte de trait d'identité de l'élève qui est au moins quelqu'un dont on peut dire qu'il est en difficulté. Mieux vaut pour tous, pour les autres mais aussi pour lui-même, savoir qu'il est en difficulté plutôt qu'étrange, insaisissable, « fou » peut-être ?

L'important, c'est ce projet dans lequel s'engagent l'élève et ceux qui y contribuent, pour faire en sorte que quelque chose se produise dans la perspective éducative. Et ce qui vaut, dans le projet, voire le programme, c'est cet itinéraire à rebours : il s'agit que l'élève en difficulté puisse faire l'expérience de ce qu'il n'est pas, à savoir vivre la vie ordinaire d'un élève qui réussit à l'école. Mais cet itinéraire n'est pas semblable à celui de l'élève ordinaire. Celui-ci fait l'expérience de la difficulté, de l'autre en lui, dans des situations ordinaires, tandis que, pour l'élève en difficulté, c'est l'inverse : il est en difficulté « ordinairement ». Pour lui, faire l'expérience de la réussite est inhabituel, c'est l'autre en lui qui réussit, pas lui.

Urgence et importance sont des propriétés attachées à la difficulté scolaire. Il convient de les distinguer dans la perspective évaluative. Car si l'on sait que, dans l'urgence, il ne peut y avoir de réactions qui traitent le problème au fond, on sait aussi que l'urgence, avec la part d'émotion et la rapidité qui lui sont propres, exerce une certaine force. Ce n'est pas que l'importance, l'évaluation et le recueil de données⁵⁶ soient sans effet. Mais on peut constater que les meilleures dispositions, les meilleurs contrats et projets, auxquels contribuent les acteurs sont parfois « balayés » par l'irruption d'une crise imprévue et par l'urgence de la situation. On peut concevoir et mettre en œuvre des aides qui produisent des effets intéressants, pendant deux mois ; la dynamique peut être brutalement interrompue par une bagarre, une insulte, un comportement intolérable. En outre si l'effet-spectacle s'ajoute à l'émotion et à la surprise, on peut être sûr qu'il faudra au personnel du réseau de la force et de la conviction pour retrouver le temps long du changement éducatif.

Il est impossible de proposer un modèle de projet d'élève en difficulté, ce serait proposer des solutions sans poser de problème. Ce serait nier la singularité de l'expérience des sujets. Les actions éducatives n'ont pas de valeur en elles-mêmes, elles ne valent que par la conviction de ceux qui vont, à leur manière, contribuer à l'importance. Toutefois, on peut repérer un certain nombre de conditions pour qu'un élève en difficulté change et transforme la réussite exceptionnelle en état ordinaire⁵⁷.

Les conditions du changement

Parce qu'il est en difficulté, l'élève possède un ensemble de traits qu'il tient, inconsciemment, et malgré le malaise, voire la souffrance, à conserver, puisqu'ils lui permettent de se re-connaître et qui lui permettent d'être re-connu. Demander à un élève d'abandonner la difficulté, c'est lui demander d'être un autre ; et être « autre » est toujours une épreuve qui, même si la finalité peut être enviable, est source d'inquiétude : on peut envier le but du voyage et craindre le voyage ; de toute façon, changer, c'est aussi renoncer à quelque chose auquel on a tenu. Quoi qu'on en pense et quoi qu'en souffre, posséder le statut d'élève en difficulté présente des avantages secondaires : compassion de l'enseignant, travaux de moindre importance, tranquillité et rêverie, ou affirmation de son pouvoir, de son statut de leader.

Changer son statut d'élève, c'est aussi prendre le risque d'être déloyal à soi-même et aux autres. Devenir un élève ordinaire, c'est accepter non seulement de ne plus être reconnu comme celui qui est en difficulté, mais c'est aussi menacer l'ordre de la classe. Car, dans la classe, un ordre est établi qui semble garantir l'équilibre d'une certaine organisation et distribution des positions sociales et scolaires. Celui qui menace de rompre cet équilibre, en ne se conformant pas aux rôles qui lui sont assignés, est considéré comme « aliénant ».

Il convient donc que quelqu'un autorise ces changements de positions, en réduisant les facteurs d'inquiétude, en garantissant que personne, dans le groupe n'est menacé par une éventuelle redistribution des positions.

⁵⁶ Une donnée est un fait transformé par le langage rationnel, conceptuel et méthodique.

⁵⁷ ... et fasse à son tour l'expérience des difficultés.

Les conditions dans lesquelles la difficulté scolaire peut être levée sont au nombre de quatre :

- 1) Il faut que l'élève en difficulté perçoive la finalité et l'utilité du changement. Et cette finalité n'est pas un idéal impossible : il faut qu'il sache que la réussite scolaire est faite de difficultés. La transformation tient au changement de position : un élève en difficulté réussit parfois, alors qu'un élève ordinaire est parfois en difficultés.
- 2) Il faut que l'élève en difficulté puisse faire l'expérience de la réussite sans trop remettre en question les repères des groupes dans lesquels on le connaît comme étant en difficulté : la classe, l'école, mais aussi la famille et les groupes plus étendus, d'amis de la famille, les communautés et les associations (clubs sportifs et de loisir). Il faut faire admettre à l'élève en difficulté qu'il ne « trahit » pas ses groupes d'appartenance. Par exemple, en acceptant des situations au cours desquelles on fait varier les rôles.
- 3) Il faut expliquer l'élève en difficulté et le convaincre que réussir à l'école n'est pas un idéal impossible, mais qu'il y a plus à gagner qu'à perdre. Il faut le convaincre de l'intérêt relatif, mais supérieur du changement de position. Il s'agit d'échanger la difficulté globale avec des difficultés ponctuelles.
- 4) Il faut que l'élève en difficulté éprouve un sentiment de confiance dans les enseignants qui contribuent à son changement. Car ceux-ci vont l'inviter à faire l'expérience de positions inhabituelles pour lui, dans des situations différentes et variées : il va demander à celui qui se tait de parler, à celui qui parle d'abondance, de se taire et de réfléchir, à celui qui fait des imitations de cris d'animaux d'avoir un point de vue sur ce que cela signifie.⁵⁸ Plus que la confiance, il faut aux enseignants un certain charisme pour entraîner les élèves en difficulté dans une dynamique de changement et pour leur vivre des situations inhabituelles.

Pour accepter de changer de position, l'élève doit être assuré qu'il n'y a aucun risque, pour lui et pour les autres. C'est pourquoi un enseignant qui accompagne l'élève lui donne un cadre qui limite dans le temps et l'espace, qui précise les rôles et qui offre des garanties de confiance : absence de contrôle et d'évaluation, possibilité de s'engager et de se désengager autant qu'il est souhaité, etc.

Un entretien

A titre d'exemple, nous reprenons et commentons un des premiers entretiens entre Maxime et un enseignant spécialisé. A la suite des manifestations d'agressivité et la crise qui s'est développée à cette occasion, dans l'urgence, Maxime a été isolé. En présence d'un aide-éducateur, il a décrit les événements qui se sont produits. Et il a commencé un travail d'analyse des faits à la lumière du règlement de l'école. Il s'agissait alors de « rétablir l'ordre » et de traiter le problème dans l'urgence, en sachant que les dispositions prises ne sont pas « importantes ».

La contribution du réseau a pour but de traiter les informations qui sont fournies par tous ceux qui y contribuent, et de les engager dans la dynamique de traitement de la difficulté. Le directeur a convoqué l'équipe éducative pour organiser les contributions, son rôle étant de garantir⁵⁹ les décisions qui sont prises lors de la réunion de l'équipe. Les parents ont donné leur accord, l'enseignant de CP, est revenu sur sa décision d'exclusion, prise sans consulter son collègue, mais il a exprimé son souhait de ne plus avoir affaire avec Maxime. Un enseignant E a proposé de rencontrer Maxime, pour s'entretenir avec lui.

⁵⁸ Il ne s'agit pas forcément d'une analyse très approfondie de la part d'un élève qui grogne, aboie ou qui siffle, mais tout simplement de prendre conscience, hors situation, combien il est difficile de se livrer consciemment, et en procédant à des améliorations techniques à ce jeu régressif. Reproduire consciemment et hors du contexte ces cris constitue une véritable épreuve étant donné l'incongruité de la scène. On peut aussi demander à l'élève de se mettre à la place de ses camarades et de l'enseignant qui l'entendent s'exprimer ainsi.

⁵⁹ La garantie est une valeur attachée à l'exercice du métier de directeur. C'est lui qui garantit que l'équipe éducative travaille dans le cadre de l'école : qu'il y a encore de l'école dans les analyses et les actions pressenties. C'est lui qui garantit que les décisions qui sont prises seront suivies d'effets et d'actes. C'est lui qui garantit que les droits de l'élève seront respectés : par exemple, que l'on ne proposera pas un maintien de plus d'un an à l'école élémentaire.

Le premier entretien a pour but de définir le cadre des rencontres et des entretiens : conditions, déontologie (garantie de la confidentialité), création d'un code qui précise qu'on a le droit de dire et de ne pas dire, qu'on n'est pas dans le cadre d'un contrôle, qu'il est possible de mettre un terme à l'entretien. La durée de la rencontre est fixée à une demi-heure et si Maxime souhaite interrompre l'entretien, une autre activité lui sera proposée. En revanche, un entretien ne peut excéder la durée prévue.

Les faits

Le second entretien vise à mettre en problème. Il s'agit d'abord de partir des faits, en les mettant éventuellement en relation. Maxime reprend le détail des faits qui se sont produits et qui ont créé une situation de crise. Il établit un lien avec un match de foot perdu et qui a été l'occasion d'une colère contre les adversaires « qui ont triché » et les partenaires « qui ont mal joué ».

La mise en mots des faits est importante, c'est le premier moment de mise à distance et d'analyse de ce qui a eu lieu. Notamment, il s'agit de repérer les situations au cours desquelles se manifeste l'impulsivité. Pour l'enseignant, il est essentiel d'écouter, de demander des précisions sur ce qui s'est passé. Il est important que l'élève retrouve les termes qu'il a prononcés ou qu'il a entendus, même si ce sont des « gros mots » ; car c'est une chose que de proférer des insultes, emporté par l'émotion, et c'en est une autre que de les entendre, dans sa bouche, dans une situation de réflexion.

Le but est de donner à connaître les occasions et la manière dont se manifeste cet état dans lequel Maxime se trouve « hors de lui ». Que Maxime rapproche la scène de la classe d'un match de foot, la manière dont il déplace sur les autres les échecs qu'il éprouve, qu'il puisse décrire les manifestations d'agressivité permet de comprendre le type de situation qui déclenche sa colère. C'est également une base au traitement de la difficulté : on pourrait imaginer des jeux de rôles au cours desquels Maxime pourrait vivre à nouveau une situation semblable et être aidé.

Ce qui est important et difficile pour l'enseignant, c'est d'entendre la relation des faits, telle qu'elle est faite par l'élève, même si cette version ne corrobore pas celle de l'enseignant de la classe. Il arrive souvent qu'il y ait une grande différence, notamment dans l'interprétation. Cette différence peut être constatée sans pour autant qu'elle soit jugée. Il suffit, pour celui qui a écouté, de noter les points de convergence et de divergence : « vous êtes d'accord, M.X. et toi, pour dire que tu as frappé ta voisine. Mais ton maître a entendu que tu disais que tu allais prévenir ton frère pour qu'il lui casse la gueule. Toi, tu me dis que jamais tu n'as pas dit cela. Nous avons donc un problème. » La tentation est forte de donner raison au collègue. Mais la recherche de la vérité n'est pas le but de l'entretien. Il ne s'agit pas d'un tribunal. La divergence des perceptions est une source de réflexion intérieure. Car quand bien même l'élève « mentirait », ce mensonge aurait valeur de dénégation. La menace préférée par un enfant à un adulte étant insupportable, elle est déniée. Et la dénégation constitue une défense intéressante, une information qui est utile dans la mesure où elle révèle que Maxime a le sens du respect de l'enseignant. Sans doute a-t-il transgressé une règle fondamentale, mais son rapport à la civilité, n'est pas égocentré⁶⁰.

Ce qui est également important dans la relation des faits, c'est que certains d'entre eux peuvent être condamnés, réprouvés. On peut même signifier que le comportement de la personne est condamnable. « Si tu avais dit à ton professeur que tu en parlerais à ton grand frère pour qu'il lui casse la gueule, alors je ne pourrais pas admettre ces paroles : ce sont des menaces. » Autrement dit, ce n'est pas la totalité de la personne qui est condamnée. C'est un comportement. Ce qui implique que la per-

⁶⁰ La transgression suppose la connaissance de la règle. C'est un phénomène banal, et le service qu'on peut rendre à un enfant ou un adolescent transgressif, c'est d'abord de ne pas jouer sur les affects, par exemple : "Tu as trahi ma confiance." Et de faire éprouver les repères, en demandant une sanction et, éventuellement une réparation. Le problème est plus difficile lorsque l'enfant (de plus de six ans) ou l'adolescent entretient un rapport "égocentré" avec la loi ; c'est son désir ou son impulsion qui fait la loi. Autant à trois ans, on peut comprendre que le jeune enfant éprouve quelque difficulté à supporter la frustration, à différer la réalisation de son désir, en ayant un projet, autant, à plus de six ans, il est décisif dans la visée éducative de proposer de modifier ce rapport à la loi.

sonne vaut bien mieux que ce qu'elle a fait et dit ; ce qui suppose que la personne qui reconnaîtrait la menace pourrait réparer et retrouver le sens de la relation avec son enseignant.

Le ressenti

Dans un entretien, il est important de laisser l'occasion d'exprimer le ressenti. Un être humain doit pouvoir dire ses émotions et ses sentiments. Bien entendu, le ressenti est un filtre de la subjectivité ; c'est le propre d'un sujet d'éprouver une émotion ou un sentiment singuliers. Un même fait sera senti différemment selon les individus et selon le moment. Une réprimande peut être ressentie comme une invitation à être attentif ; elle peut être perçue comme une blessure. Pour l'enseignant de Maxime, la menace a été perçue plus comme une provocation que comme une réelle menace.

Les émotions se manifestent avec le corps ; l'affect est perceptible : la colère ferme les poings, la peur hérissé le poil, le dégoût froisse les lèvres serrées. Les sentiments sont des affects qui ne sont pas visibles. Parmi les grandes catégories d'émotions et leurs avatars dans les domaines des sentiments : la joie, la tristesse, la colère, la peur, le dégoût et la surprise.

Maxime, quand on lui a demandé ce qu'il éprouvait⁶¹, quand le maître lui avait dit qu'il en avait marre de lui, a précisé qu'il s'en foutait, parce que, lui aussi, il en avait marre du maître. Et quand on lui a suggéré qu'il était en colère, il a rectifié qu'il avait peur d'être « tapé ».

Le ressenti, quand il est exprimé est un élément important du travail de la parole ; il fait prendre conscience de cette composante essentielle de la relation, source de satisfaction, mais aussi de conflit. Il existe, selon Hans Jonas⁶² une « heuristique de la peur » qui fait que nos actes peuvent être fondés sur cette émotion : nous savons ce que nous voulons éviter par peur de ce qui risque d'advenir.

Si, par hasard, mais encore faut-il en offrir l'occasion, l'élève est capable de se mettre à la place de l'autre de la relation, alors la compréhension s'affine. C'est pourquoi on peut toujours essayer de proposer à Maxime de se mettre à la place de son enseignant qui a peut-être entendu des menaces : « Si tu avais été à la place de M. X et que tu entendes un élève dire que son grand frère viendrait lui casser la gueule, qu'est-ce que tu aurais dit ? Est-ce que tu aurais eu peur ? » La réponse de Maxime n'a pas été surprenante, mais elle permet de situer assez précisément le niveau de la menace : « J'aurais pas eu peur, parce que M. X, il est plus fort que mon frère. Mon père, lui, il est plus fort. » Autrement dit : « si j'avais proféré une « vraie » menace, j'aurais parlé de mon père. »

Quelle que soit la situation, il est fondamental de solliciter l'expression des émotions et des sentiments. Dans le domaine des apprentissages, il est possible de demander si l'objet d'apprentissage est « facile ou difficile », s'il est « intéressant ou inintéressant ». C'est d'ailleurs une source de réflexion de constater que, pour un élève ordinaire, ce qui est facile est souvent inintéressant alors que, généralement, pour un élève en difficulté, ce qui est facile est également intéressant ; quand il sait déchiffrer, l'élève en difficulté trouve intéressant de lire à haute voix. Quand il connaît la graphie des lettres, il trouve intéressant l'exercice de copie. Faire une addition, pour lui, est plus intéressant que résoudre un problème.⁶³

⁶¹ Bien entendu il s'agit de réfléchir à la formulation des questions que pose l'enseignant spécialisé. Maxime n'est pas en mesure de comprendre et de répondre à la question : "Qu'as-tu éprouvé ?" En revanche, il est possible de solliciter l'expression du ressenti par des formules plus adaptées, même si elles sont plus équivoques : « Comment te sentais-tu ? » Il est aussi possible de proposer des pistes : "Est-ce que tu étais en colère quand tu as dit que...? Ou est-ce que tu as été surpris quand...?" tout en sachant que la question risque d'induire la réponse.

⁶² Jonas H.- *Le principe responsabilité : une éthique pour la civilisation technologique*.- Cerf, 1997

⁶³ Pour approfondir la méthode d'entretien, cf. Ragot Anne, op. cit.

Les désirs et les souhaits

Ils sont faits pour être entendus et pas forcément satisfaits. Mais cet axe de l'entretien constitue un point d'appui important. Non seulement, il est possible de fonder des activités, si les souhaits et les désirs sont compatibles avec les visées de l'institution, mais encore leur expression constitue la base d'un contrat qui engage les protagonistes de l'entretien.

Quand Maxime demande que M. X. lui « foute la paix », qu'il ne lui parle plus, ce souhait doit être entendu, sans qu'il soit condamné ; mais il ne saurait être satisfait. Mais quand Maxime envisage de revenir en classe avec M. X et qu'il ne lui dira plus « de gros mots », il devient possible d'examiner les conditions du retour en classe. De surcroît si Maxime - décidément cet enfant fait preuve d'empathie – peut comprendre, s'il se met à la place de M.X., que son retour en classe ne peut se produire comme si rien ne s'était passé⁶⁴, l'entretien permet d'anticiper sur une situation qui est délicate.

Les valeurs et les croyances vont apparaître dans l'expression des désirs. C'est le domaine suivant. Mais en lien avec l'expression des souhaits et des désirs, l'aide peut être envisagée, sous la forme contractuelle. Car si les souhaits et les désirs peuvent être admis et satisfaits, la question est maintenant de savoir : « de quelles ressources disposes-tu, toi, pour réaliser tes souhaits et tes désirs ? » Et si la réponse engage le sujet dans un acte éducatif, l'accompagnement devient une éventualité : « Si tu disposes de telles ressources, alors je peux allier mes ressources aux tiennes. » « Si tu veux vraiment retourner dans ta classe, et si tu veux que cela se passe bien, je peux t'aider à réfléchir à la manière dont ça va se passer. »⁶⁵

Maxime a proposé de présenter des excuses à M.X. et l'enseignant spécialisé a aidé Maxime à écrire et à apprendre un texte d'excuse, en précisant les conditions de présentation.

Les croyances et les valeurs

Elles fondent une identité d'élève. Même la difficulté est un trait fort qui permet à un élève et à tous ceux qui l'entourent de se définir et d'être ce qu'il est, ce qui, malgré la souffrance et le malaise, « vaut » mieux que de n'être personne ou un autre refusé : « un bouffon », « une caillera », « un ouf »⁶⁶.

La croyance est un stéréotype qui est opératoire pour comprendre le monde et y agir. Elle ne fait l'objet d'aucun doute, d'aucune critique. Bien entendu, certaines croyances sont invalidantes : croire que le monde est dangereux, qu'il n'y a que soi qui est digne d'intérêt, que les femmes sont inférieures aux hommes, que seule la force est le mode de résolution des conflits, etc. sont des croyances si profondément ancrées chez certains sujets, qu'il est difficile de les contester en usant d'arguments rationnels. Seules, la mise en mots et l'analyse des situations difficiles sont, à long ou à moyen terme, des processus de contestations des croyances. L'enseignant spécialisé est un agent du changement, s'il connaît les croyances de l'élève en difficulté, il s'engage dans leur contestation :

- par généralisation : à cet élève qui croit que l'école ne sert à rien, que c'est un lieu de punition (une prison) ou encore une garderie à part de la « vraie » vie (une salle d'attente), des exem-

⁶⁴ A la question : "Si tu étais à la place de M.X, qu'est-ce que tu ferais quand Maxime reviendrait en classe ?" Maxime a répondu : "Je lui foutrais une volée." Puis se reprenant : "M.X, il n'a pas le droit de battre les enfants, mais il peut supprimer les récréés."

⁶⁵ Cet exemple illustre le concept d'aide : contrairement à l'assistance qui consisterait à se substituer à l'élève, l'aide est bien un accompagnement, une alliance dissymétrique qui met l'enseignant au service de l'élève, celui-ci conservant la responsabilité et l'initiative de l'acte qu'il va poser.

⁶⁶ Le bouffon désigne le "bon" élève, l'intello, le "chouchou", la caillera (racaille) désigne le voyou, le malfaisant, le ouf (le fou) est celui qui n'est plus dans la norme, non pas par transgression, comme la caillera, mais par un effet involontaire, par maladie. Le fou est l'autre en soi qui est réprouvé, tant il est dangereux parce qu'il est incompréhensible et tant il effraie.

ples de tous ceux qui ont réussi grâce à l'école et qui y ont consenti des efforts, contribuent à ébranler la croyance.⁶⁷

- par particularisation : en développant pour lui les bénéfices du travail scolaire : orientation, compréhension du monde, apprendre sur lui et sur les autres.
- par déplacement : d'autres institutions, d'autres organisations semblent également ne servir à rien et sont contraignantes : la famille, les clubs sportifs, la presse enfantine, la télé. Mais il est possible de vérifier que les contraintes sont nécessaires et utiles.

Les valeurs constituent également un moteur très fort de l'activité scolaire. Le problème, c'est que les normes de fonctionnement de l'école, fondées sur des valeurs implicites : la laïcité, l'émancipation par le savoir, l'égalité et la méritocratie peuvent être contestées ; surtout, elles ne sont pas directement lisibles ni par les élèves, ni par leurs parents.⁶⁸ L'école est de moins en moins une institution et plutôt que d'obéir aux normes et d'acquiescer les valeurs qui les fondent, par intégration, les sujets les refusent ou les évitent parce qu'elles apparaissent injustifiées. Par conséquent, c'est à un travail d'évaluation, au sens où l'entend Barthes⁶⁹ : « une fondation de valeurs » auquel se livrent ceux qui s'entretiennent.

On a remarqué que ce sont les désirs et les souhaits qui, dorénavant, fondent les valeurs. Il est inutile d'en appeler à la déférence, à l'obéissance, à une compréhension différée dans le temps : « tu comprendras plus tard. » Dans le cadre de l'entretien, la hiérarchie des valeurs : « ce qui compte, ce qui est important » est établie et forme le projet.

Il est difficile d'en appeler à certaines valeurs traditionnelles qui ne sont plus comprises. Cependant, d'autres, comme la solidarité, le respect mutuel ont conservé, tout en changeant leurs critères, leur force et leur dynamisme. C'est un effet « productif » de valeur que de réfléchir aux marques de respect réciproque, même si elles sont différentes selon qu'on est adulte ou enfant. Le travail a été longtemps apprécié comme une valeur « en soi ». Or, aujourd'hui, le travail peut encore être considéré comme un moyen, mais pas comme une valeur. Des valeurs nouvelles apparaissent, qui peuvent faire fond des activités scolaires : valeurs de coopération, de compagnonnage, valeur de subsidiarité, de résilience⁷⁰. Enfin, des valeurs peuvent s'opposer aux principes de l'école, même si elles ont cours dans la société, valeur de compétition et de suprématie, valeurs ethnocentristes, voire racistes, valeurs de force, de puissance et de combat. Celles-là doivent être reconnues pour ce qu'elles sont, entendues contestées et combattues selon la même méthode que celle qui a été avancée pour les croyances.

⁶⁷ Il est difficile de montrer que tous ceux qui réussissent à l'école réussissent leur vie. En revanche, on peut avancer que ceux qui réussissent leur vie sont passés par l'étude ; ils ont consenti des efforts, ont subi des frustrations : même Zidane n'est devenu ce qu'il est que parce qu'il a accepté de différer la réalisation de désirs immédiats.

⁶⁸ Il faut songer également au renversement du système de valeurs qui s'est produit en quelques années : dénoncer l'avortement était, il y a moins de trente ans, considéré comme une vertu, c'est aujourd'hui condamné. Intégrer les enfants handicapés, proposer l'adaptation de l'école à l'élève en difficulté sont de nouvelles normes de fonctionnement de l'école qui sont le produit de nouvelles valeurs.

⁶⁹ Roland Barthes.- Le Seuil, "Ecrivains de toujours", 1975

⁷⁰ Cf. Rocquet J.P.- *Tensions entre valeurs anciennes et valeurs nouvelles*.- <http://crdp.ac-reims.fr/ien/>

L'imaginaire

C'est un domaine qui, comme le langage, structure la connaissance et l'action. Il n'y a pas que le symbolique, le langage, pour dire le monde. L'imaginaire est le lieu de l'analogie, le sujet possède une certaine connaissance des choses par leur ressemblance ou leur proximité. Il est utile de savoir comment l'imaginaire⁷¹ d'un élève en difficulté structure sa représentation du monde.

L'apprentissage et l'activité de lecture, par exemple, sont saturés d'images mortifères, chez de nombreux élèves en difficulté : lire, c'est adopter des postures d'immobilité, « se tenir les bras croisés, en regardant le tableau », « fermer les yeux et écouter la maîtresse », « regarder le texte et attendre que ça vienne », c'est aussi « s'ennuyer », « ne pas travailler », « comme dormir, mais on s'embête ».

Pour Maxime, le maître est fantasmé tout-puissant, il ne peut se tromper, et le fait qu'il l'ait accusé injustement d'avoir bavardé, alors que c'était sa voisine l'a mis en rage. Comme il ne pouvait frapper le maître, comme il n'avait pas à se justifier, à expliquer que, lui, était étranger aux bavardages, parce que le maître le savait parfaitement, comme il estimait qu'il était victime d'une injustice volontaire, par un mécanisme de déplacement, il avait frappé celle qui était complice de l'injustice. On comprend bien qu'un travail important, et long, peut être entrepris pour rassurer Maxime sur la puissance réelle du maître. Les observations et les remontrances qu'il pourra formuler à l'avenir seront prises au sérieux et, pourtant relativisées : il se peut que le maître se trompe, il se peut qu'il n'ait pas vu celui qu'il admoneste. Une suite possible consiste à envisager quels sont les ressources et les moyens dont dispose Maxime pour réagir dans une scène semblable, ressources personnelles (différer), « ancrer » l'intervention (respirer, serrer ses doigts, prendre le temps de réfléchir à l'intervention, ne pas intervenir) et moyens (connaître le code de civilité, les formules de politesse, utiliser une formulation apprise en aide).⁷²

Lors d'un entretien, il est intéressant de relever les images contenues dans la parole de l'élève, voire de la susciter : en demandant de faire des comparaisons : « A quoi ce texte te fait penser ? Quand ton camarade ou ton maître agit ainsi, à qui te fait-il penser ? Et si c'était un animal, un élément (l'eau, le feu, la terre, l'air) ? Et si c'était un personnage de fiction (Mickey, Donald, Popeye) ?

D'une manière générale, une manière d'engager le changement, c'est de l'envisager, de le formuler de manière hypothétique : « Nous allons faire comme si tu présentais tes excuses à M.X. Comment cela va-t-il se passer ? Où ? Qui est là avec toi et M.X. ? » Le lieu de résolution des conflits est situé dans l'imaginaire. Dans l'imaginaire, on crée une situation qui n'existe pas ; elle est donc sans risques, on peut se tromper, envisager les obstacles, les contourner. On peut à l'avance régler le détail des faits. Il n'est pas facile de présenter des excuses, encore moins de les accepter. Il convient donc d'imaginer à l'avance la procédure, sinon on risque de se retrouver dans une situation difficile dont chacun va chercher à se débarrasser au plus vite, personne ne comprenant pourquoi la cérémonie des excuses est insuffisante et inefficace ; Maxime a écrit et a appris la formule des excuses ; il faut nommer les faits et demander que l'autre de la relation accepte les excuses. On comprend qu'un simple « je m'excuse » est plus que maladroit. Mais une formulation du genre : « M.X., je vous demande de m'excuser pour avoir dit que j'allais appeler mon grand frère pour qu'il vous casse la figure. J'étais très en colère et je ne le ferai plus. » est susceptible d'engager la réconciliation.

La réponse de l'enseignant doit être également préparée, pour que l'élève entende que ce qui est bon pour la relation est accepté, que, de nouveau cette relation est possible et souhaitée. En re-

⁷¹ Il est fréquent que l'imaginaire des enfants en difficulté soit peu fécond. Il arrive aussi que, l'imaginaire étant défaillant, ils activent d'autres défenses contre l'angoisse. Par exemple, certains enfants en difficulté mettent en place des réactions de projection, de culpabilisation, de rituels compulsifs ; ils présentent des marques d'anxiété et leur corps peut porter la trace du mal-être scolaire : du vomissement aux diverses fractures, du mal de tête à la perte du sommeil.

⁷² Il y a un grand intérêt éducatif et didactique à travailler sur les codes de civilité, ainsi que sur les mises en scène de situations qui déclenchent les émotions et les passages à l'acte.

vanche, ce qui a été mauvais pour la relation (le comportement, et pas la personne) est condamné. Une formulation comme celle-ci permet d'ancrer le rituel de la présentation des excuses dans des actes de paroles qui « valent » et qui « importent » : « J'accepte tes excuses, et je te remercie pour les avoir présentées. Mais, je n'accepterai jamais, ni moi, ni aucune personne, d'être menacé. » On comprend que cette scène pour qu'elle ait de la valeur doit être imaginée au préalable, affinée, et réglée très précisément avant d'avoir lieu. Le rôle de l'enseignant spécialisé est fondamental. C'est un rôle de médiateur, quelqu'un qui se met « entre » : entre les personnes dans une relation conflictuelle, entre la personne et les objets de savoir dans le domaine des apprentissages. Le médiateur est celui qui établit un lien, qui met en relation, qui utilise le langage verbal (et non-verbal) pour qu'il y ait réconciliation entre l'élève en difficulté et le monde de l'école. Il est bien évident que, si le médiateur limite ses activités au cadre scolaire, il arrivera que les changements dépassent ce cadre et retentissent dans la vie de l'enfant.

Epilogue

Dans le récit que nous avons rapporté, nous avons rendu compte du travail en réseau. L'urgence a eu sa part, l'importance et la contribution ont eu la leur. Certaines propositions ont été avancées, négociées, en équipe. Des informations ont circulé ; La cérémonie⁷³ de présentation des excuses a été préparée, mais elle n'a pas eu lieu. M. X. a refusé les excuses de Maxime⁷⁴ ; il a souhaité conserver, sous une autre forme sa proposition de changement de classe. Cette position a évolué en fonction du travail de l'enseignant spécialisé, avec d'autres protagonistes ; la mère de Maxime, et Maxime lui-même ont souhaité le changement d'école. En dehors de la légalité la mesure a été prise, par dérogation⁷⁵ : le secteur de recrutement qui est le critère d'inscription n'est pas respecté, mais la question de l'évaluation est toujours fondamentale : qu'est-ce qui valait mieux dans le processus du changement engagé ?

Une solution n'est pas la solution ; celle-ci a été construite, elle est le résultat d'une mise en problème dans laquelle chacun a pu proposer, refuser, négocier⁷⁶. Le changement d'école a fait l'objet d'une anticipation : il ne peut s'effectuer à la sauvette ; Maxime et sa mère ont été très solennellement reçus par les directeurs des deux écoles. Le règlement de la nouvelle école a été lu, et approuvé, dans ses grandes lignes⁷⁷. Le changement d'école a été accompagné de différentes mesures d'aide ou réelles décisions de Maxime⁷⁸.

Jusqu'à aujourd'hui, Maxime est un élève qui vit ordinairement dans sa nouvelle école.

L'histoire de Maxime et du réseau contributif est banale, mais elle illustre ce que peut être la contribution, le réseau, le travail de l'information, sa circulation, son traitement, dans l'urgence et l'importance. La difficulté scolaire ne se résout pas à son traitement pédagogique et didactique. Le traiter, c'est l'insérer dans un contexte plus vaste, complexe et incertain, bref humain : « L'homme ne doit sa survie qu'à sa capacité à organiser et à faire circuler l'information. »⁷⁹

⁷³ Le caractère cérémonieux de la scène des excuses est important. Pour que des excuses aient une certaine valeur et que la réconciliation soit possible, il faut un rituel qui précise le lieu, la présence des protagonistes et de témoins (directeur, médiateur), l'ordre des paroles.

⁷⁴ Il valait mieux que ce refus soit signifié à l'enseignant spécialisé, médiateur, avant la cérémonie, dans le cadre d'une recherche de solution négociée, plutôt qu'en présence de Maxime.

⁷⁵ Il est nécessaire que, pour retrouver le cadre de la légalité, ce soit la commune qui prenne la décision de la dérogation.

⁷⁶ Evidemment si aucune solution n'est possible, le cadre légal est toujours envisagé comme le recours à l'impasse. L'expérience montre que, dans ces conditions, le problème se repose d'une manière ou d'une autre dans un temps plus ou moins proche.

⁷⁷ Celles qui concernent le code de civilité.

⁷⁸ Maxime a décidé de fréquenter régulièrement le club pugilistique.

⁷⁹ Calmi P.- *Les tribus professionnelles*.- in Ruano-Borbalan (coord.).- *L'identité*.- Sciences Humaines, 1998