

« Tant qu'il a le cœur plein il ne peut pas apprendre »

...mais il n'est pire sourd que celui qui ne veut pas entendre...¹

Jeannine Duval Héraudet

« Tant qu'il a le cœur plein il ne peut pas apprendre... ». Cette phrase, c'est une jeune femme maghrébine, ne sachant ni lire ni écrire, qui l'a prononcée en parlant de son fils. J'étais rééducatrice dans l'école. Elle avait demandé à me rencontrer pour parler de sa « galère » et de la difficulté familiale dans laquelle ses deux enfants se trouvaient pris. Lorsqu'elle ajoutait qu'à vingt-six ans, elle « faisait des bêtises », posait un papier et ne le trouvait plus quelques minutes après, elle fit sans peine le parallèle entre l'encombrement de sa pensée et de celle de son fils... Se protéger l'un l'autre en faisant semblant d'être heureux, s'obliger à jouer, à rire ensemble à la maison, lui semblait utiliser toute l'énergie dont elle était capable et elle concevait que pour son fils de sept ans il en était de même...

Face à cela un autre discours, qui semble repris par certains comme en écho : « Changez les méthodes pédagogiques, les difficultés scolaires seront résolues... ». D'un autre horizon, nous entendons répéter : « En faisant des exercices systématiques de phonologie, quelle que soit l'origine des difficultés de l'enfant, nous nous faisons forts de résoudre ses difficultés en lecture. » On pourrait ajouter : si ça ne lui fait pas du bien, ça ne peut pas lui faire de mal ! Pas sûr, si cela devient une manière de bâillonner celui qui a besoin de DIRE.

« Je n'en peux plus, je ne veux plus entendre parler de cette famille et je souhaitais en parler avec toi. Je ne sais plus comment faire », annonçait en début de notre rencontre, cette enseignante d'école maternelle.

« J'ai besoin d'adultes solides, de personnel qui n'a pas besoin de se faire mater », disait de son côté l'un de nos interlocuteurs hiérarchiques.

Devient-on sourd et aveugle, lorsque l'on n'est plus en contact direct avec les enfants, leurs parents et les enseignants ? « Le cœur plein » de ce garçon pourra-t-il se déverser, se désencombrer à travers des exercices de connaissance phonologique ou grâce à des situations didactiques réglées dans leurs moindres détails, depuis la définition précise des objectifs jusqu'à l'évaluation des connaissances acquises ? La difficulté de cette enseignante dans sa relation avec cet enfant et ses parents peut-elle être résolue parce qu'elle aura transformé en profondeur (si besoin était) ses méthodes pédagogiques ? Quand cessera-t-on de « parler de », « à la place de », dans un discours qui se veut techniciste, « objectivant » ? Quand comprendra-t-on qu'il est de toute première urgence de redonner toute sa place à l'humain et de donner la parole aux acteurs des diverses situations éducatives et pédagogiques ? Quand adoptera-t-on une position anthropologique qui exige de se placer du point de vue de l'autre ? Skinner, en 1972, réclamait un « supplément de technique » et réfutait le besoin pour la pédagogie d'un « supplément d'âme » ...

¹ Ce texte est paru dans *envie d'école* n° 22, mars/avril 2000.

J'ai entendu une inspectrice se définir comme « comptable », un Inspecteur d'Académie reconnaître ne pas pouvoir, de sa place, dire ce qu'il pense des problèmes de fond, un inspecteur général déclarer « Maintenant que je suis à la retraite, je peux me permettre de dire ce que je pense. » Je m'interroge avec quelque inquiétude sur la place laissée aux convictions, à l'humain, dans notre système éducatif actuel, dans ce qui constitue sa hiérarchie... Ne peut-on pas penser que de telles positions, de tels replis constituent une véritable violence auprès de ceux, les enseignants, les praticiens « du terrain » qui sont confrontés quotidiennement à l'humain, à la difficulté de l'enfant dans sa diversité, aux difficultés de sa famille, y compris dans la relation de celle-ci avec le contexte et l'objet scolaires, et qui, du coup, se sentent délaissés, incompris ?

Je sais que les convictions ne suffisent pas et qu'elles peuvent conduire aux plus dangereux excès, lorsqu'elles ne sont que croyances, intuitions. Je sais que ces mêmes convictions doivent s'étayer sur une éthique et sur du rationnel qui intègre, tempère et régule la part d'irrationnel. Je sais aussi pourtant que rien n'est possible en matière de relation humaine sans conviction profonde de ce que l'on fait. Je veux croire encore à ce que je fais, même si ce n'est plus de mode, paraît-il. Je sais que, à la base, des enseignants croient encore à ce qu'ils font, même si leur métier devient plus difficile aujourd'hui. Ils ont besoin, non seulement d'être solidaires et soutenus par une recherche plus proche du terrain qui leur permettrait de mieux faire leur métier, mais aussi d'être soutenus dans leur action par leur hiérarchie. De Comenius à Freinet, l'histoire de l'éducation est jalonnée de ces pédagogues qui avaient des convictions et qui ont osé les affirmer. Quoiqu'on puisse prétendre, la posture de chercheur n'est pas antinomique avec celle de militant, lorsque la cause à défendre est celle de l'humain.

Le magnétophone n'est pas une invention récente, il n'a pourtant pas encore réussi à remplacer la présence de l'autre pour celui qui a besoin de parler et qui a besoin qu'on l'ÉCOUTE, qu'il soit malade ou en difficulté passagère, adulte ou enfant, enseignant ou élève.

Certains osent affirmer qu'un logiciel pourra remplacer sans difficulté l'enseignant. Ils veulent ignorer la part de relationnel et d'affectif inhérents à tout apprentissage. L'apport de Jean Piaget est inestimable et irremplaçable. Ses recherches ont permis une avancée considérable dans la connaissance de la construction de la pensée de l'enfant. Cependant, il est une certitude : l'enfant épistémique n'existe pas en chair et en os. C'est une virtualité, une hypothèse théorique. On ne se construit pas tout seul. C'est la qualité de la relation qui permet au sujet singulier de se construire. On n'apprend pas tout seul. Tout sujet est inscrit dans un contexte familial, social, scolaire. C'est par le jeu des interactions, des imitations, des identifications, que l'enfant construit sa pensée et ses connaissances, passant de l'interpsychique à l'intrapsychique. L'adulte tout-puissant, l'adulte qui laisserait croire qu'il sait tout de l'autre et de la culture, modèle effrayant et inaccessible, ne laisserait pas d'espace pour que l'enfant trouve sa place et existe. Il ne peut que renvoyer celui-ci à son ignorance et à son impuissance. C'est grâce à la part d'ignorance de celui qui enseigne, c'est dans la brèche laissée par ce dernier, que l'enfant peut espérer conquérir, s'approprier sa part de savoir. C'est parce qu'il est touché quelque part par l'enfant, par l'élève, que le maître peut espérer faire passer cette part d'irrationnel et d'affectif lové, intriqué au cœur même de tout cognitif. C'est parce que l'enfant est touché par le maître qu'il aura le désir de devenir comme lui, voire de le dépasser. Cependant, en acceptant de rentrer en relation, tout enseignant sait qu'il se découvre, se dévoile, laisse apparaître sa fragilité, celle-là même qui permet de progresser. C'est en reconnaissant ses points faibles, en s'appuyant sur eux, que chacun de nous peut se développer, grandir, se dépasser.

Il existe aujourd'hui des structures dans l'école pour aider les enseignants à faire face à ces situations difficiles. Au sein de ces structures, les rééducateurs, comme les maîtres dits « E », occupent une place privilégiée mais difficile et partagent au quotidien la difficulté des enseignants et des enfants. La position des rééducateurs en écart de la pédagogie en fait les interlocuteurs privilégiés de cette difficulté qui échappe au TOUT PEDAGOGIQUE. Pourtant, depuis quasiment leur création, en 1970, une question récurrente est posée, avec ses corollaires : Doit-on supprimer le corps des rééducateurs dans l'école ? Certains ne prennent même pas la peine de déguiser l'argument strictement budgétaire : il s'agirait, dans un contexte d'économie restrictive, de « récupérer » ce corps « d'enseignants qui n'enseignent pas ». Lorsqu'il ne s'agit pas d'une éradication pure et simple, des propositions plus perverses sont formulées : « Il faudrait redéfinir leurs missions dans le sens d'un « plus pédagogique » ou d'un « tout pédagogique », « Il faut les utiliser à la transformation des méthodes pédagogiques », ou encore : « il faut leur imposer d'aller dans la classe, car c'est là que l'enfant apprend. D'ailleurs, l'élève est « privé » de moments pédagogiques lorsqu'il part quarante-cinq minutes de cette même classe (dans laquelle on ne veut pas savoir quel profit il en tire ou quelle souffrance il endure...) ! ».

Lorsque les rééducateurs défendent la rééducation à l'école, ils sont suspectés de corporatisme. On peut les soupçonner de vouloir se perpétuer et ils s'exposent à toutes les critiques. La seule question qui mérite d'être posée, en réalité, peut se formuler ainsi : **« Y a-t-il, dans l'école, des enfants qui ont BESOIN d'une aide spécifique en amont ou en écart de la pédagogie que l'on pourrait qualifier de « rééducative » ?** Si ce besoin existe, que feront ceux qui pensent que le TOUT PEDAGOGIQUE est LA SOLUTION, que feront-ils de ce « trop plein » de préoccupations qui engendre mal-être, non disponibilité et impossibilité d'entrer dans les dispositifs didactiques, aussi perfectionnés soient-ils ? Si ce besoin existe, s'ils refusent de le voir et de l'entendre, ceux qui avanceront les impératifs budgétaires seront renvoyés à leurs propres responsabilités.

C'est en agissant ensemble que les personnels des réseaux d'aides, les enseignants et les parents peuvent tenter d'apporter des réponses à la difficulté de l'enfant, en respectant la place et la spécificité de chacun. Il n'est pas du ressort de l'école d'agir sur la réalité d'un contexte familial difficile. La collaboration de la famille n'est pas toujours possible. Certains enfants ont besoin d'un espace de parole pour se « désencombrer », pour remanier leurs relations avec les autres, avec eux-mêmes et avec les objets de connaissance, pour achever les constructions psychiques indispensables pour pouvoir s'inscrire dans la collectivité scolaire et pour pouvoir tirer profit des apports pédagogiques. Les acquisitions de connaissances, dans la classe ou par le biais de dispositifs pédagogiques spécifiques sont fondamentales pour construire et renforcer l'estime de soi, la confiance en ses capacités, pour trouver un sens à sa vie, pour se mettre en projet d'une manière séparée de sa famille. Lorsque le poids du chaos familial est trop lourd, le projet élaboré pour l'enfant peut consister à lui proposer un cadre qui lui apporte de la sécurité, l'étayage de relations positives et contenant, l'espace nécessaire pour se « désencombrer » et rendre sa pensée plus disponible, la possibilité de construire ses apprentissages, de construire sa pensée personnelle et sa propre vie, dans l'espace protégé de l'école.

Devient-on sourds muets et aveugles, comme les trois singes, doit-on faire taire ses convictions afin de devenir comptable d'un budget et manipulateur de statistiques, lorsque l'on gravit les échelons de la hiérarchie ? Il est vrai qu'il n'est pas toujours facile d'écouter les « galères » des parents, des enfants, des enseignants.

...Il me semble cependant que je suis riche aujourd'hui de la rencontre avec des parents, des enseignants et des enfants considérés en tant que PERSONNES, dans leur

singularité et dans leurs relations avec les autres. Richesse éphémère peut-être, si elle ne dure que le temps d'une rencontre, mais qui s'espère trésor de l'échange, ressource de l'agir ensemble...