

Des briques dans le texte et une maison dans la tête ?

La métaphore mise au service d'un apprentissage complexe :
la production d'un texte en langue étrangère
par Véronique Daumerie

Article publié dans la *Feuille d'IF* n° 14 en juin 2007

A la croisée de deux chemins, un témoignage

Le n° 5 de la Feuille d'IF (décembre 2002) était entièrement consacré à la métaphore pédagogique: il la définissait, il l'analysait, il en illustrait toute la puissance lorsque, bien installée dans l'apprentissage, elle libère soudain les ressources mentales de l'élève (quel que soit le geste mental) avec – en plus, et en cadeau – la découverte du plaisir dans l'acte d'apprendre.

Les n°s 12 et 13, quant à eux, relèvent d'abondants exemples des relations multiples, complexes, noueuses et souterraines, qui unissent le cognitif et l'affectif.

C'est à la croisée de ces deux chemins que je vous propose aujourd'hui mon témoignage : comment la métaphore pédagogique peut-elle être installée en classe, "filée et exploitée, pour aider des élèves de bonne volonté, certes, mais doutant totalement d'eux-mêmes et de leurs compétences ?

L'article qui suit relate donc une pratique de classe, construite avec les élèves au fil de plusieurs semaines, pour les amener à **réfléchir sur eux-mêmes et sur le sens de la tâche scolaire** proposée. La métaphore les a amenés à se "décrisper". *Collectivement*, ces élèves de rhétorique, au départ très peu à l'aise dans la métacognition, ont pris conscience des exigences scolaires spécifiquement attendues dans un travail complexe : l'élaboration d'un texte en langue espagnole. *Individuellement*, ils ont découvert un petit quelque chose de leur fonctionnement mental propre, ce qui leur a permis à chacun de **se mettre en projet en fonction de ce qu'il est**.

Mais ce témoignage ne serait qu'anecdotique s'il se limitait à décrire ce qui s'est joué en classe d'espagnol. Au-delà de cet exemple, je voudrais montrer que *toute métaphore* est pédagogiquement bénéfique, *toute métaphore* peut apprivoiser une démarche complexe, ou le processus d'élaboration d'un raisonnement. Toute métaphore, en effet, permet à l'élève d'être auteur de la construction de son savoir, car elle accueille avec bienveillance les émotions, l'imagination et les intuitions, ces libres champs apparemment irrationnels qui – parce qu'ils s'éloignent d'un formatage trop traditionnellement scolaire – procurent à l'élève les moyens et l'énergie pour avancer vers plus de rigueur rationnelle. Le paradoxe n'est qu'apparent.

Qu'est-ce qui paralyse les élèves ?

Cette "6 SH-E-L" est une petite classe (16 élèves) bien sympa... et assez cosmopolite : le français n'est la langue maternelle de personne (école du centre ville de Bruxelles, à forte population d'immigrés). Ce n'est même pas la langue *scolaire* de l'un d'entre eux, venu tardivement et clandestinement en Belgique, dans des conditions socio-économiques et politiques très difficiles. C'est souvent par relégation plutôt que par choix que les élèves arrivent en SH (sciences humaines), E (sciences économiques) et L (Langues), parce que les orientations "mathématique" ou "sciences" leur sont refusées ou déconseillées. Leur rapport au savoir ... se cherche (ou quelquefois, déjà frustré, il se démantèle) et l'image que les élèves conçoivent d'eux-mêmes est souvent négative ("Oui mais, Madame, nous ne sommes que des SH !"). Les mots, la langue, ce n'est pas leur domaine de prédilection : le français déjà pose problème. Beaucoup sont arrivés en 6^{ème} SH-E-L après un parcours scolaire secoué (7 élèves ont redoublé une ou plusieurs années ; 7 ont commencé leurs études secondaires dans un autre établissement ; 5 ont dû changer d'orientation au cours de leurs humanités).

Sur le plan des résultats scolaires, la plupart sont objectivement faibles (hormis 3 élèves, dont les 2 filles de section Langues). En revanche, ils font preuve de qualités humaines rares : très peu d'absentéisme (c'est rare en rhéto !), ponctualité, gentillesse et politesse authentiques (tant entre eux qu'à mon égard), sens de la solidarité (ils s'organisent pour travailler ensemble, les plus forts

épaulent souvent les plus faibles), régularité dans le travail et dans l'étude à domicile. Ce sont des élèves qui "en veulent"... et c'est avec un réel plaisir que nous nous retrouvons quatre heures par semaine (plus une supplémentaire en section Langues). Nous nous connaissons bien ; tous ont commencé l'étude de l'espagnol avec moi, en 5^{ème} ; habitués à mes méthodes quelquefois insolites, ils sont confiants, ils savent que mes détours fantaisistes ne sont jamais gratuits, mais au contraire "pensés" pour qu'ils puissent mieux apprendre.

... **OR** nombre de ces élèves, pourtant sérieux et motivés, butent dans leurs travaux sur des obstacles récurrents dont ne viennent pas à bout nos bonnes volontés conjuguées.

Le schéma général est le suivant :

- ils connaissent leur vocabulaire (les exercices, interrogations mentales et contrôles chiffrés en attestent)
- ils connaissent les règles de grammaire et de syntaxe (ils sont capables de les restituer, de les expliquer, de les appliquer ... dans des exercices de grammaire)
- ils utilisent volontiers, quand ils le peuvent, les outils mis à leur disposition (dictionnaire, référentiels de grammaire)
- au cours de français (leur professeur me le confirme), ils savent comment se construit un texte, et ils savent en rédiger un de manière assez équilibrée
- ce sont des jeunes gens relativement curieux qui expriment volontiers leur opinion personnelle et *pensent*, bien sûr, de manière tout à fait sensée
- **MAIS**, dès qu'il s'agit de combiner ces diverses connaissances ou aptitudes en produisant un texte en espagnol, c'est le fiasco total : ce qu'ils rédigent est tout à fait **disloqué** et **insensé**.

Comment résister au découragement ? De quelle nature est l'obstacle qui les arrête ? Quel levier pédagogique pourra le lever ? Voilà les questions qui rôdaient dans mon esprit sans trouver de réponses.

Le flash libérateur

Permettez-moi le bref détour de l'anecdote grâce à laquelle tout a commencé.

Un soir de farniente, je me laisse prendre par la facile détente de la télévision qui diffuse la comédie d'Alain Chabat, Mission Cléopâtre. L'architecte Numérobis (Jamel Debbouze) doit édifier en trois mois un palais pour la reine... Péripéties diverses et, soudain, LE flash : l'absurdité d'une architecture faisant apparaître, à plusieurs mètres de hauteur, une porte qui n'ouvre sur ...rien. Bisociation¹ jubilatoire : je la tenais, ma piste ! C'est comme ça que mes élèves disloquent leurs textes ! Dès le lendemain, en classe, je leur parle du film que certains ont revu la veille et que d'autres connaissent déjà. Je lance la métaphore : "Votre texte, pensez-le comme une maison qu'habitent vos idées. Vous en êtes l'architecte, mais aussi l'ouvrier qui, sur le terrain, réunit puis assemble les matériaux. Nous allons laisser venir tout ce que cette image du texte-maison peut suggérer. Après quelques jours de décantation, nous mettrons nos idées en commun pour en dégager des pistes qui vous aideront à rédiger vos textes."

De nombreux enseignants et éducateurs connaissent la force pédagogique de la métaphore. De nombreux ouvrages, devenus aujourd'hui des références, expliquent pourquoi la métaphore est un formidable levier. Nous, praticiens de la gestion mentale, l'analysons au filtre de notre grille qui cherche à respecter la liberté et la complexité évocative de chacun. Pour ma part, cette façon d'entrer dans la compréhension (d'un sujet, d'une question ou d'un problème) me plaît et je sens que je pourrai m'y appuyer pour guider mes élèves.

Résumé de la démarche mise en place : la raison organise et l'imagination libère

La métaphore de la maison deviendra notre fil rouge POUR découvrir ce qui *tisse* le sens dans un texte (étymologiquement *texte* désigne précisément ce qui est tissé, entrelacé, tramé) POUR

¹ Arthur Koestler, dans *Le cri d'Archimède*, utilise le mot bisociation lorsqu'il analyse l'acte créateur qui opère toujours par *l'intersection brutale de deux plans qui normalement n'auraient pas dû être associés*, car leurs logiques internes sont habituellement incompatibles. Ce flash créatif agit tant en art, que dans le domaine scientifique, ou encore dans de nombreuses formes d'humour. La bisociation est toujours jubilatoire : songeons à l'Eurêka d'Archimède !

qu'ensuite, *in fine*, les élèves s'approprient un projet personnel de construction du sens, d'un sens communicable à autrui au moyen d'un code linguistique (la langue espagnole, différente du français sur le plan lexical, bien sûr, mais aussi – ce dont peu d'élèves mesurent consciemment l'importance – sur le plan syntaxique et même sur l'organisation de la pensée et de la communication) et d'un code textuel (grammaire textuelle, typologie textuelle, rôle subtil du paratexte). Cet aspect trop spécialisé du code ne sera pas développé ici ; je préfère choisir de montrer comment, par nature, la métaphore permet d'accéder à la compréhension, à la réflexion, à la mise en projet personnel.

L'image du texte-maison a été abordée durant quelques semaines, chaque fois que l'occasion s'y prêtait. Nous avons alterné les moments de travail cognitif, rationnel, conscient et les moments d'accueil de tout ce que l'imaginaire suggère. Ces va-et-vient entre raison organisatrice et imagination libératoire enrichissent infiniment le travail des élèves.

Tours, détours, retours : la démarche métaphorique permet de *comprendre*

1) **Tours de textes** : Nous avons, très *rationnellement*, traqué les indices de sens (ou de non sens) dans toute une série de textes déjà rédigés :

- Le corpus des rédactions écrites au premier semestre : les élèves croisent leurs regards, ils examinent les textes de leurs condisciples. Nous cherchons à dégager la logique des erreurs commises.
- En alternant travail collectif oral et travail individuel écrit, les élèves cherchent les analogies entre la construction d'une maison et l'élaboration d'un texte : les matériaux (quoi ?...), leur assemblage (comment ?...), la réalisation finale (...pour obtenir quoi ?). Ces élèves ne maîtrisent pas vraiment la terminologie grammaticale (confondant par exemple, lorsqu'ils écrivent en espagnol, les rôles des prépositions et des conjonctions, ou encore les pronoms relatifs et les interrogatifs) ; travailler sur la terminologie grammaticale ne fait que les conforter dans leur impuissance syntaxique. Mais la métaphore leur fait *saisir*, à l'évidence, qu'on n'assemble pas des poutres comme on assemble des briques ; et encore que, dans la construction d'une maison, différentes compétences sont mises à l'oeuvre (dans un ordre, oui, mais lequel ? la question reste ouverte) : le maçon, l'architecte, différents ouvriers spécialisés. Quelles en sont les analogies dans une rédaction ?
- Le travail sur les représentations de ce qui fait sens dans un texte a révélé que, pour la plupart des élèves, un texte c'est des mots, et que pour écrire il suffit de connaître du vocabulaire ou de disposer d'un dictionnaire... Nous mettons ces conceptions à l'épreuve dans de petits exercices d'expression écrite, suivis d'une autoanalyse des difficultés éprouvées. Peu à peu les élèves "mordent" à la métacognition. : les discussions s'animent ; sur un document intermédiaire, Mohamed me glisse un "*Hasta pronto !*" qui me fait chaud au cœur : sa réflexion s'installe dans le temps...
- Le "zoom" sur trois phrases d'auteur traduites par les élèves et le travail sur les erreurs de traductions illustrent que le sens n'est pas seulement dans les blocs-mots, mais également dans des détails fins que les élèves laissent de côté (parce qu'ils ne sont pas pertinents en français) :
 - o *No, no vengo* ≠ *No, no, vengo* (Non, je ne viens pas / Non, non, je viens)
 - o *Vino el médico* ≠ *Vino al médico* (Le médecin est venu / Il est allé chez le médecin)
 - o *expreso* ≠ *expresó* (J'exprime / Il a exprimé)Le geste mental de compréhension est expérimenté sous toutes les facettes. L'élève découvre que lorsqu'il se trompe, ce n'est pas parce qu'il ne sait pas, mais parce qu'il *évoque erronément* ; lorsqu'il se trompe, ce n'est pas parce qu'il manque de logique, mais parce qu'il part dans *sa logique à lui*, qui l'empêche de percevoir ce qui pourtant EST là (la confusion *expreso / expresó* s'est faite malgré la présence d'un pronom réfléchi devant le verbe : *se expresó*)
- le "panorama" de textes plus longs, travaillé en évocation, fait comprendre et s'approprier le rôle du paratexte dont les codes diffèrent selon les écrits (par exemple, un changement d'interlocuteur ne se signale pas de la même manière dans une pièce de théâtre ou dans un roman).

Ces décorticages peuvent sembler fastidieux au non "littéraire", au non linguiste. Pourtant c'était bien sur des questions de cet ordre que se construisait le non sens de nombreuses rédactions d'élèves. Ils ne sont ni philologues ni littéraires ; ils "pratiquent" la langue *sans distanciation*

théorique et je risquerais d'accroître leurs difficultés en leur proposant ... encore un petit peu plus de ce qui déjà ne va pas (c'est-à-dire la rigueur de la terminologie linguistique et grammaticale). Poursuivre la démarche métaphorique permettra au contraire de *communiquer* plus authentiquement sur l'objet texte, car le langage du *concret* dédramatise.

Malgré l'acceptation positive de la métaphore du texte-maison, je sais d'expérience que **LA métaphore n'est jamais qu'UNE analogie avec l'objet** et peut ne pas être congruente pour chacun. Je me mets donc en projet de recherche d'autres analogies à proposer pour rassembler les lignes de force des élèves, sachant vers où je désire qu'ils progressent : "comprendre" l'objet texte, comme un tissage complexe d'éléments fins dans une structure délimitée.

2) **Loin des textes, deux détours dans l'imaginaire et l'émotion** facilitent puissamment la prise de conscience des obstacles au sens

- Premier détour : des photos, des photos, des photos ! Quelques beaux livres d'art "traînent" en classe, montrant des maisons sous toutes leurs formes : masures, bicoques, villas, palais ; habitat rural ou urbain ; maisons médiévales, classiques, contemporaines ; certains détails sont mis en gros plan : une fenêtre, une porte, une pente de toit. De temps à autre, je lance une soudaine question : Qu'est-ce qui fait qu'une maison est une maison ? (Ressemblances, au-delà des différences) Qu'est-ce qui fait qu'une maison n'est pas un hôpital ou une église, par exemple ? (Différences, au-delà des ressemblances). Et **vos** textes-maisons, à quoi ressemblent-ils ?

Ces détours esthétiques et réflexifs ouvrent des voies vers les projets des élèves (projets en rédaction et/ou projets d'être) :

- o Nabila prend conscience qu'elle écrit des textes-bunkers, épais, refermés sur eux-mêmes, sans lumière, sans confort, sans liberté de circuler ! C'est à partir de ce jour qu'elle commencera à aérer ses textes, à les organiser en paragraphes, à y mettre enfin de sa *1^{ère} personne*.
- o Joseph explique que, pour lui, entrer dans une maison n'est intéressant que si "on peut ressortir pour aller par exemple dans une autre maison". Au cours de français, me dit-il, tous ses textes se terminent par des conclusions ouvertes, souvent des questions : "Je ne peux pas faire autrement".
- Deuxième détour hors textes : le choc d'un tableau de Salvador Dalí : "Gala regardant la Mer Méditerranée qui à vingt mètres se transforme en portrait d'Abraham Lincoln" (1976, 445 x 350 cm ; mais aux élèves je ne révélerai le titre du tableau qu'en fin d'exercice).

Concrètement, les élèves se sont fait passer la reproduction, et ont pris, un à un, le temps de l'observer, chacun à son aise et à son rythme. La consigne stricte était que chacun se retrouverait seul dans son face à face avec le tableau et dans la construction mentale du sens qu'il lui donnait. Une mise en commun était annoncée pour la deuxième heure de cours, juste après la récréation.

Vingt minutes plus tard, donc, chaque élève a raconté ce qu'il avait vu, ou compris, et qu'il avait gardé en évocation. La plupart ont simplement **décrit** le tableau et certains éléments sont revenus dans tous les récits, organisés tantôt linéairement (une promenade dans l'évocation du tableau, ou un scanner du haut vers le bas), tantôt plus globalement (une structure organisée autour d'un élément central : la femme, "la fenêtre", les champs de couleurs chaudes ou sombres). Au-dessus de Gala, ils ont vu – ou plutôt ils ont évoqué ! – des choses très différentes : un soleil, une boule de feu, un homme vu d'au-dessus avec les bras relevés en oblique, un taureau. L'étonnement devant la diversité des descriptions me fait plaisir à vivre (et je jubile en imaginant le choc que provoquera la troisième phase).

Quelques-uns se sont posé la question du sens en disant "je ne suis pas sûr...", "je crois...". Ou bien ils disaient **ne pas pouvoir trouver de sens** "je n'ai jamais compris ce genre de peinture" (plusieurs), "c'est sûrement à comprendre d'une façon symbolique, mais je ne sais pas quels symboles" (Abdelkader).

Après avoir écouté ce que chacun avait à dire du tableau, j'ai invité les élèves à sortir du local pour regarder le même tableau, de loin cette fois. Le couloir de l'école était le lieu idéal pour la prise de champ.

CHOC ! Abdelkader ne veut pas croire qu'il s'agit du même tableau : il faut, pour le convaincre, que je me rapproche progressivement de lui, en lui faisant ostensiblement remarquer que je ne tourne pas la page de mon livre... Il n'en revient pas ! Il trouve ça "génial". Il est enthousiaste.

Sur le plan pédagogique, que leur enseigne cette activité ? Que le sens du tableau est dans ***l'un et dans l'autre des deux plans, que l'on ne peut saisir que séparément***. De même, le sens de leur rédaction sera dans le détail (du mot, de l'accent, de la virgule même) **et** dans la structuration (du texte et des idées). Le sens est aussi dans les correspondances internes : les mises en abymes, par exemple ; ils les connaissaient (et les reconnaissaient) au cours de français, mais n'en avaient pas cherché le sens dans le tableau de Dalí. Dans leur rédaction aussi des expressions pourront en appeler d'autres, corrélatives ; des sens implicites se dégageront des choix d'écriture.

La plupart des élèves, dans leurs rédactions espagnoles, restent coincés sur le seul plan des mots, parce qu'ils sont obligés d'écrire dans une langue étrangère et scolaire. Les auditifs oublient que la langue est un outil de communication (entre un écrivain et un destinataire) ; les visuels sont largués, s'ils ne pensent pas à entrer dans la rédaction par ce qui fait sens pour eux, l'image ou la structure.

Si je ne suis pas encore entrée explicitement en gestion mentale, je leur fais vivre – sans les juger – une forme d'introspection² qui leur devient familière. Les voilà prêts pour les dialogues pédagogiques.

- 3) **Retour sur les textes à produire** : des ***dialogues pédagogiques*** sont proposés aux élèves.

Avec un peu d'appréhension (et si personne n'était intéressé ?) je demande qui a envie de consacrer – en dehors de ses cours – une heure à un travail de prise de conscience de leur démarches mentales personnelles. Je leur précise que c'est tout à fait facultatif : treize élèves sur les seize sont partants et nous établissons un horaire qui permettra à chacun, seul ou en petit groupe, d'être interrogé au cours de la semaine, pendant les heures de table, après la journée de cours ou pendant l'absence d'un autre professeur. Une rédaction est prévue comme "entraînement" la semaine suivante.

Je leur en explique ainsi le principe : ce dialogue est destiné à faire prendre conscience à chacun de ***comment il fonctionne mentalement***, pour qu'il puisse y découvrir ***comment bâtir son texte-maison, en étant, mentalement, tantôt l'ouvrier*** qui va chercher ses matériaux, ***tantôt l'architecte*** qui prend du recul pour voir si tout "tient", si les fondations sont en place, si aucun escalier n'a été oublié. L'architecte et l'ouvrier devront se parler, à plusieurs reprises, pour faire du bon et beau travail.

Toutes les activités de classe décrites plus haut alimentent déjà bien nos réserves d'informations sur les fonctionnements cognitifs des élèves. Ils s'agit à présent qu'ils aillent plus loin, qu'ils en prennent conscience, eux-mêmes, le verbalisent, et s'en servent pour se mettre en projet d'écriture.

Six dialogues sont planifiés en une semaine (deux dialogues individuels, deux dialogues avec deux élèves, un dialogue de trois, un dialogue de quatre).

Elèves différents, besoins différents, projets différents

Dans les petits groupes, la diversité des fonctionnements mentaux apparaît très vite : langues évocatrices, constantes de structures, personnes, paramètres se combinent à l'infini pour dessiner la cohérence de chacun. Ces différences étonnent et dynamisent : il n'y a donc pas une et seule manière obligatoire d'évoquer ? La liberté de chacun est à apprivoiser, ... ou à conquérir. Nous verrons plus loin que les changements ne sont pas toujours faciles.

² "Faire réfléchir, grâce à l'outil de réflexion, l'élève sur ses actes de connaissance constitue le moment pédagogique fondamental, puisque c'est grâce à lui qu'il pourra prendre en main sa condition d'élève et **devenir ainsi pédagogue à l'égard de lui-même.**" (A. de La Garanderie, *Comprendre les chemins de la connaissance*, p. 130).

Dans les petits groupes, comme dans les dialogues individuels, les émotions face aux tâches scolaires sont ensuite abordées : émotions positives lorsqu'on investit vers les domaines de réussite (où, "comme par hasard", les élèves appliquent *leur* démarche mentale personnelle, ce que nous mettons en évidence) ; émotions parfois très fortement négatives de certains élèves face à un sujet de rédaction en espagnol : "Tout de suite je me suis dit je vais pas réussir à faire ça comme ça" (Farid) ; "Quand on dit 'rédaction' c'est un vrai capharnaüm dans ma tête et rien ne va plus" (Fatma) ; "J'ai le sentiment d'être perdue, c'est la panique" (Imen) ; "C'est comme une sorte de bloc, je ne peux pas écrire" (Ihsan) ; etc.

C'est alors que la métaphore revient à la rescousse. Pour qu'ils prennent conscience de leur façon de travailler en rédaction espagnole (et observent si elle est cohérente avec ce qu'il sont **et** adéquate par rapport à l'objet texte), je leur propose des paires de mots en leur demandant de choisir laquelle leur convient le mieux ; et, dans la paire choisie, quel est le terme dans lequel ils se reconnaissent, ou auquel ils s'identifient. Les paires sont de ce genre :

briques > < maison
matériaux > < structure
ouvrier > < architecte
zoom > < panorama
Dalí de près > < Dalí de loin
etc.

"Te sens-tu d'abord architecte ou ouvrier ?" La démarche métaphorique permet à l'élève de devenir l'auteur de son projet

Ce choix permet à l'élève de prendre conscience de ce qu'il est ET de ce qui lui manque pour rédiger un texte "complet". Spontanément, beaucoup continuent de s'exprimer métaphoriquement. Ainsi deux garçons reconnaissent qu'ils n'ont jamais rien mémorisé, l'un parce qu'il n'y arrive pas, l'autre, parce que ça ne l'intéresse pas (or, comment rédiger en espagnol si on n'a aucune référence dans la tête ?) :

- Farid nous dit "*Ben, mon stock de matériaux, il n'existe pas vraiment*" ; il répète qu'il n'a jamais réussi à apprendre aucune langue étrangère ; son entrepôt de matériaux linguistiques est vide. (Dans le groupe, Ihsan enchaîne : "*Mon stock est fourni et bien rangé. Je dois simplement me donner la consigne d'aller y chercher ce dont j'ai besoin, qui est parfois très "petit", par exemple le choix de la préposition a ou en ; mais je sais que je vais le trouver*"). Nous proposerons à Farid d'étudier les langues en mémorisant visuellement des schémas, en P1 et P3, ce qui correspond au fonctionnement mis en place dans les branches où il est performant. Nous lui proposons quelques exemples concrets. "Nous", c'est moi et les autres élèves, dont certains sont très à l'aise – plus que moi – pour créer des schémas.
- Ridouane reprend une autre métaphore : "*Moi, en fait, je veux sauter au-dessus de la pelouse*" (il veut dire par là que les réactivations qui fixent un chemin dans la mémoire ne l'intéressent pas). De fait, Ridouane, curieux, intéressant, éveillé, a le projet de comprendre et de réfléchir au "*monde comme il va*". Il découvre que la mémorisation fait partie des moyens obligés à mettre en place pour comprendre et se faire comprendre en espagnol. Bertrand lui proposera le raccourci des panneaux préfabriqués (cf. ci-dessous) pour économiser ce qu'il met en mémoire... Les yeux de Ridouane en pétillent, voilà un "truc" qu'il reprendra ... pour n'avoir pas trop à étudier !

En fin de dialogue pédagogique, chaque élève est invité à verbaliser ce qu'il a appris sur ses caractéristiques personnelles, à saisir où il travaille (dans quelle partie de la maison il se trouve ou dans quel rôle il se reconnaît), à prendre conscience de ce qui lui manque pour améliorer ses rédactions, à se donner un projet précis pour ce faire. Par exemple, pour s'approprier des règles, Nabila doit visualiser des situations personnelles, s'y voir, s'y sentir, pour enfin alors "*sentir*" la syntaxe de la phrase qui traduit son image. Bertrand, lui, se propose de stocker des *panneaux préfabriqués* (des phrases toutes faites pour retenir les mots et les règles). Samatar commencera par les similitudes et Joseph par les différences ; puis ils imagineront chacun ce que l'autre, son "opposé", a imaginé. Mohamed, très à l'aise dans l'interaction orale (il saisit, dans l'attitude de l'autre, si ce qu'il dit est compris et est apprécié), *s'imaginera* mon visage lorsque je lis son travail : si je souris, il se sentira dans le bon ; si je fronce les sourcils, c'est que ce n'est pas clair... (ce "jeu" d'imagination pourrait laisser perplexe ; c'est pourtant là toute la force de l'imaginaire que de permettre de changer de point de vue sur son propre travail, je l'ai souvent constaté dans mon métier d'enseignante).

Les mises en projet sont quelquefois modestes. Pour certains élèves elles portent sur un travail bien antérieur à la rédaction proprement dite (constituer l'entrepôt de matériaux) Pour d'autres elles portent sur l'attitude immédiatement préalable (visualiser en combien de paragraphes se développera le texte ; ou prendre le temps de s'empêcher d'écrire pour "penser" au sujet ; ou se permettre de rassembler ses idées sous une forme non linguistique, comme un schéma ou même l'"incarnation" du sujet (Pour évoquer Don Quichotte et Sancho Panza, Nabila *devient* l'un et l'autre, tour à tour, accablés par le soleil de La Manche). Pour d'autres encore, le projet se place au moment de la relecture du travail achevé, dans lequel ils recherchent des indices de réussite. Chacun formulera l'impulsion choisie au terme d'un dialogue où il a découvert une partie de ce qu'il est.

La métaphore – **l'attitude métaphorique** plus exactement – **donne du jeu**, c'est-à-dire une *liberté de mouvement dans un temps et un espace ouverts*.

Elle est **détour**, parce qu'elle permet à l'élève de parler sans douleur de ses manques et de ses faiblesses : pointer une fois de plus le manque d'étude comme une carence scolaire ...ne permet pas de réussir ; mais découvrir que pour construire la maison il faut des matériaux et une maîtrise de métier, ça, c'est essentiellement différent.

La métaphore, enfin, est **raccourci**, parce qu'elle permet à l'élève de **se rencontrer authentiquement**, au lieu de s'efforcer de se conformer à ce qu'il croit être l'attente d'autrui. De **rencontrer les autres** élèves aussi, et le professeur, parce que la métaphore suggère au lieu de dévoiler, et ne dénude pas celui qui parle.

Quand l'émotion déborde...

Dans ce travail à visée cognitive, il est arrivé, bien sûr, que l'émotion déborde, tant sont fragiles les frontières entre le cognitif et l'émotif (cf. Feuille d'IF n° 12). Ainsi, dans un dialogue à trois, deux "déferlantes" d'émotion ont balayé le groupe :

Hayate se met soudain à pleurer, de grosses larmes silencieuses. Que faire en tel cas ? Ecouter l'émotion de l'élève en détresse ? Mais, par là, nous sortirions du "contrat pédagogique" énoncé au début du dialogue et dont je suis garante... Et puis, il y a Imen et Ridouane... Que faire ? Intuitivement, j'ai simplement "reconnu" Hayate dans son émotion, juste quelques mots, et nous lui avons laissé le temps de se remettre pendant que nous continuons le dialogue. Au bout de quelques minutes, elle reprend le travail pédagogique. Je sais qu'au moment du bilan de fin de dialogue, la question "Qu'est-ce que tu as appris aujourd'hui sur ta manière de travailler ?" permettra de revenir sur le problème de la gestion des émotions.

Quelques minutes plus tard (c'était le jour !), Ridouane, très soupe au lait, se met en colère parce que "Monsieur Untel dit que je suis paresseux", "Il n'a pas le droit de croire ça !", "Comment un prof peut dire que je ne fais rien ?", etc. Le ramener à la "froide raison pédagogique" n'a pas été facile (le lendemain ça a eu d'ailleurs des suites au cours de Monsieur Untel, qui a mis Ridouane à la porte. Mais *in fine*, après bien des mises au points entre toutes les personnes concernées, les choses se sont arrangées ... et Ridouane a même réussi un examen qu'il était sûr de rater).

Quels bénéfices ces remous ont-ils en fin de compte apportés ? Les élèves ont fait un constat très important : les émotions fortes *empêchent de penser* et leur chic est de vous tomber dessus à l'improviste. Les anticiper (et anticiper la manière dont on les calmera) peut faire partie de la mise en projet des élèves émotifs. Des petits trucs sont échangés : respirer profondément, mettre les émotions derrière une vitre, les visualiser comme un animal domestique à qui l'on dit "Va coucher ! Rentre dans ta niche !" Se dire "Ce n'est pas le moment, j'ai mon travail à faire (ou mon contrat à respecter) !" A chacun sa méthode, qui demande un peu d'entraînement parfois, et qu'il trouvera dans son magasin mental, s'il l'y a placé.

La difficulté de changer : un conflit de projets ?

Certains élèves se sont engagés dans les dialogues pédagogiques pour chercher des outils de travail. Les projets mis en place pour réaliser la tâche scolaire visée sont alors relativement clairs, simples, applicables.

Le cas de Joseph dépasse ce projet pragmatique. Dans les choix de mots opposés offerts pour entrer dans la rédaction, Joseph s'est choisi "ouvrier". Il est *dans* les mots et les éléments, tellement "dedans" même qu'il a réellement du mal à *concevoir qu'on puisse imaginer la fin* de la construction. Il demande si on est obligé de penser à la structure : "C'est toujours comme ça quand on travaille un texte ?" Lui, il ne le fait pas. Pourtant, il a conscience des pièges de son fonctionnement : "Souvent je me dis "mais je ne peux pas retourner en arrière, le temps est déjà perdu" Je me noie dans cette partie (le verbe reviendra plusieurs fois). Je me trouve souvent avec trop de détails, qui ne veulent rien dire, que je remarque qu'ils ne veulent rien dire, mais retourner en arrière je n'ai pas le temps".

Plusieurs propositions de "cadrage" de texte sont faites (par exemple décider d'écrire une page et demie, pas plus. Joseph ne "mord" à aucune proposition : "Madame, c'est pas facile pour moi. Je peux peut-être me dire ça [*penser, avant* de rédiger, que son texte aura une page et demie] mais y arriver, non. Parce que quand j'arrive à une page et demie, j'ai encore envie d'ajouter plus. J'aurais encore ça et ça à dire. Mais je vais essayer..."

Ce "Je vais essayer" me paraît vague... Joseph "résiste" à tout cadrage : "Même dans mes dissertations françaises je ne sais pas m'arrêter... Parce que je suis obligé, je le fais. Mais en bas de ma feuille j'écris une question qui recommence une autre dissertation..." Joseph se montre toujours frustré de tout ce qu'il n'a pas dit (Souvenez-vous de sa définition de la conclusion, quelques jours plus tôt : "On sort d'une maison pour entrer dans une autre").

Il finit par lâcher quelque chose de terrible : "Mais, Madame, on n'a pas toujours envie de changer qui on est. J'ai peur de ce changement.

Moi : Joseph, ne penses-tu pas que tu peux rester toi-même tout en gagnant une nouvelle façon de travailler ? Le joueur de tennis qui a un très bon revers, s'il apprend à smasher par exemple, ce n'est pas parce qu'il devient plus efficace dans un nouveau geste technique qu'il perd les qualités qu'il avait déjà en revers...

Joseph : Je sais. On m'a toujours dit qu'à l'école je devais travailler comme ça, avec une structure. Je sais. Et je n'ai pas de difficultés à le faire, mais j'ai une sorte de peur..."

Je ressens, humblement, respectueusement, les limites de mon aide pédagogique visant simplement des rédactions, alors que le projet de Joseph plonge plus profondément dans son projet d'être. A-t-il le *désir* de changer sa façon d'écrire ? Quel pouvoir aurais-je donc sur ce désir ?

Voici l'histoire de Joseph, vous comprendrez ses peurs... : il a poursuivi ses études au Rwanda jusqu'à 15 ans, en anglais ; arraché aux atrocités de son pays, il s'est retrouvé enfermé dans un camp d'entraînement militaire en Ouganda, dont il s'est évadé en saisissant, en quelques secondes, une occasion décisive et unique. Arrivé clandestinement en Belgique, il a suivi un parcours chaotique pendant un an, mais avec un projet fort : il s'est démené pour être inscrit dans notre établissement où il a fait ses deux dernières années. Il vit mille tracas au quotidien et garde de grosses difficultés scolaires et sociales. Mes rédactions sont trop "petites" pour Joseph, n'est-ce pas ?

En fin d'année scolaire, Joseph a fait deux examens oraux **remarquables** sur le plan de la réflexion, en espagnol et géographie, dépassant de loin le niveau de ses condisciples.

Le projet d'être de Joseph l'anime, plus fort que mon projet de faire.

Bénéfice de la métaphore pour des élèves mal à l'aise avec les mots

Briques, éléments, mots... voilà les matériaux qui conviennent à l'élève ouvrier et artisan. Maison, ensemble, texte... voilà la visée de l'élève architecte et maître d'œuvre.

A priori l'on pensera avec bon sens que ***l'élève ouvrier, artisan, l'élève de mots***, sera plus à l'aise dans un cours de langue, et donc dans les rédactions qu'il est amené à y produire : il ***entre dans le travail par la porte qui est la sienne*** et, une fois engagé dans la production de texte, il lui "suffit" de ***poursuivre*** plus loin en se donnant une finalité de construction. Cette finalité il se la donne souvent lui-même et le dialogue pédagogique sera un petit coup de pouce méthodologique supplémentaire (ou répond au besoin d'explication souvent rencontré chez les élèves de mots) :

- Mohamed avait déjà installé tout seul le recul qui lui fait quitter le plan des mots pour embrasser d'un regard plus large le plan de la construction des groupes. Le dialogue

pédagogique lui fera prendre encore un peu plus de recul lorsqu'il imaginera le regard de l'Autre sur son texte (mon sourire ou mon froncement de sourcils). Sa mise en projet peut se faire sous forme verbale : "En me relisant, je vais imaginer votre tête".

- Abdelkader s'est rendu compte tout seul de la nécessité de s'arracher à sa linéarité : il s'élève de temps à autre au-dessus du labyrinthe pour regarder son chemin, il se relit paragraphe par paragraphe.

Mais Joseph, élève artisan lui aussi, *choisit* de rester dans la mer des mots où il aime nager... au risque de s'y noyer quelquefois. Il en a conscience : il ne veut pas que la maison *s'achève* ni que la conclusion *ferme* le texte. Son projet est ailleurs.

L'élève architecte, maître d'œuvre, est plus souvent en difficulté parce qu'il **ne trouve pas toujours sa porte d'entrée dans le travail**. Tantôt il néglige de penser aux matériaux nécessaires à l'édification du texte (Farid, Ridouane), tantôt il s'évertue à travailler en ouvrier alors qu'il pense en architecte (Nabila, Fatma). Il est bon que le premier prenne conscience qu'il doit mémoriser, il est salutaire que le second découvre qu'il peut entrer dans le texte par la porte de ses habitudes évocatrices visuelles :

- évocations du contenu : le film sur écran (Ihsan), ou le film dont elle est l'actrice (Nabila).
- évocations de la forme : la structuration en paragraphes pour Hayate, Fatma et Ridouane.
- évocation des matériaux : Farid pour mémoriser, Ihsan pour aller chercher dans son entrepôt bien rangé ce qui, précisément, répond à son besoin.

La mise en projet se fera, elle aussi, de façon visuelle.

La puissance de la métaphore : elle rassemble et structure

La métaphore dans la classe, parce qu'elle est jeu hors des conventions et des normes scolaires, permet, je le répète, d'atteindre l'essentiel en chacun des élèves : à rassembler les documents écrits et sonores collectés au fil de quelque seize semaines, je reste confondue par la profonde cohérence interne qui les relie.

Depuis toujours, j'aime travailler "avec" et "dans" la métaphore. J'ai longtemps pensé qu'il s'agissait là d'un **goût**, un peu littéraire peut-être, même si *intuitivement* j'avais toujours clairement *su* combien différent la métaphore littéraire et la métaphore pédagogique.

Dans le travail sur le "texte-maison", j'ai pris conscience, grâce aux élèves, que c'est sur le plan de la **structure mentale** que la métaphore prend non seulement son goût, mais **surtout son sens**.

Trois élèves, parmi les treize suivis attentivement, sont à l'aise avec *les mots* et *les phrases* (Abdelkader, Mohamed et Joseph). Je les appellerais *élèves de discours*. Avec eux, *parler* des rédactions et des moyens de les construire aurait été possible et leur aurait permis de progresser. Mais pour les dix autres, la démarche discursive et analytique aurait été ardue, voire stérile : ils pensent par mots clés ou par images (parfois un sentiment en tout premier lieu). En parlant français – code de communication – nous nous serions donné l'illusion de nous comprendre ... alors que les langues mentales diffèrent et nous opposent peut-être. Pour les dix *élèves qui ne sont pas de discours*, **la métaphore** – autre forme de langage – **libère**, car elle **permet l'accès à des procédures mentales jusque-là ignorées ou négligées**.

Mais *les élèves de discours*, eux aussi, ont un profit à tirer de la métaphore : "J'ai découvert que l'image est très importante pour l'écriture d'une rédaction ou pour l'étude d'un texte. Visualiser les choses est très efficace pour moi" (Abdelkader). Abdelkader me fait comprendre que **la métaphore rassemble et structure**.

L'épanouissement de la métaphore dans le temps, enfin, me semble fondamental, pour un travail aussi complexe que la production, en langue étrangère, d'un texte porteur de sens. Que la métaphore du texte-maison se soit poursuivie sur plusieurs semaines a permis à chacun de prendre conscience, de formuler, puis d'assimiler son projet.

Des cours d'eau souterrains ont eu le temps de se frayer un chemin dans l'esprit des élèves. Des sources rafraîchissantes jailliront à l'examen :

Deux échecs seulement : Imen (de très peu) et Farid (qui garde beaucoup de lacunes de base).

D'autres rédactions m'émeuvent profondément :

- non seulement les progrès sur le plan linguistique et textuel sont manifestes (quelle cohérence dans la syntaxe de Nabila, quelle rigueur dans la pensée de Joseph !)
- mais, même, certains élèves ont pris de la hauteur, de l'autonomie, de la personnalité : **originalité des idées et dépassement de la syntaxe pour accéder au style**, voilà une forme d'**audace** que je découvre, ravie, chez certains élèves déjà "bons rédacteurs" depuis le début de l'année (Samatar, Abdelkader, Chaïmae) mais aujourd'hui promus "écrivains". Enfin, d'autres élèves, plus moyens au départ, ont eux aussi réellement progressé (Mohamed, Fatma, Bertrand) !

Véronique Daumerie, Bruxelles