

Serge BOIMARE

**L'enfant
et la peur
d'apprendre**

3^e édition

DUNOD

Le pictogramme qui figure ci-contre mérite une explication. Son objet est d'alerter le lecteur sur la menace que représente pour l'avenir de l'écrit, particulièrement dans le domaine de l'édition technique et universitaire, le développement massif du photocopillage.

Le Code de la propriété intellectuelle du 1^{er} juillet 1992 interdit en effet expressément la photocopie à usage collectif sans autorisation des ayants droit. Or, cette pratique s'est généralisée dans les établissements

d'enseignement supérieur, provoquant une baisse brutale des achats de livres et de revues, au point que la possibilité même pour

les auteurs de créer des œuvres nouvelles et de les faire éditer correctement est aujourd'hui menacée. Nous rappelons donc que toute reproduction, partielle ou totale, de la présente publication est interdite sans autorisation de l'auteur, de son éditeur ou du Centre français d'exploitation du

droit de copie (CFC, 20, rue des Grands-Augustins, 75006 Paris).



© Dunod, 2014

5 rue Laromiguière, 75005 Paris

www.dunod.com

ISBN 978-2-10-071820-7

Illustration de couverture : © photophonie - fotolia.com

Le Code de la propriété intellectuelle n'autorisant, aux termes de l'article L. 122-5, 2^o et 3^o a), d'une part, que les « copies ou reproductions strictement réservées à l'usage privé du copiste et non destinées à une utilisation collective » et, d'autre part, que les analyses et les courtes citations dans un but d'exemple et d'illustration, « toute représentation ou reproduction intégrale ou partielle faite sans le consentement de l'auteur ou de ses ayants droit ou ayants cause est illicite » (art. L. 122-4).

Cette représentation ou reproduction, par quelque procédé que ce soit, constituerait donc une contrefaçon sanctionnée par les articles L. 335-2 et suivants du Code de la propriété intellectuelle.

Sommaire

<i>Avant propos. La peur d'apprendre pour comprendre le décrochage scolaire</i>	VII
<i>Introduction. En hommage aux frères Grimm...</i>	1
1. Le constat affligeant de l'échec scolaire	5
2. Médiation culturelle et difficulté d'apprentissage	17
3. Guillaume et la peur d'apprendre	35
4. Gérard et la peur de savoir	55
5. L'enfant « non lecteur » et le pouvoir affectif des mots	73
6. Apprendre à diviser avec Castor et Pollux	91
7. Vaincre le danger de penser avec Héraclès	101
8. Georges et sa pensée troublée	117
9. Alberto ou le gel de la pensée	125
10. Les enfants non lecteurs sont-ils dyslexiques ?	139
11. N'ayons plus peur des mauvais élèves	153
<i>Conclusion. Lorsque l'apprentissage peut déstabiliser...</i>	167
<i>Bibliographie</i>	173
<i>Index</i>	175

Avant-propos

La peur d'apprendre pour comprendre le décrochage scolaire

EN QUOI CONSISTE LA PEUR D'APPRENDRE ?

Chaque année, 15 % de jeunes gens, aussi curieux et aussi intelligents que les autres, sortent de notre école sans maîtriser les savoirs de base. Quelles raisons mystérieuses les ont poussés à se tenir en dehors de connaissances et de compétences qui étaient pourtant largement à leur portée ? Pourquoi les professeurs qui les ont accompagnés n'ont-ils pas réussi à rompre cet enchaînement d'oppositions, d'échecs, de décrochages et de souffrances qui ont émaillé leurs années de scolarité ?

La réponse que je tente de donner tout au long de ce livre est simple, elle me paraît même évidente après quarante-cinq années de fréquentation des réfractaires aux savoirs que propose l'école : ces enfants ont peur d'apprendre. Ils ont peur d'apprendre car ils n'ont pas les compétences psychiques requises pour supporter les contraintes de l'apprentissage. N'oublions jamais que pour apprendre, il faut être

capable de reconnaître et d'admettre ses manques, il faut savoir attendre, il faut respecter des règles, il faut pouvoir supporter un moment de solitude. Cela fait beaucoup pour ceux qui sont arrivés à l'école sans avoir été initié à la frustration ou à l'autonomie au cours de leurs premières expériences éducatives.

Les idées de toute-puissance, d'immédiateté ou de refus des limites, sur lesquelles s'est installé leur équilibre psychique, vacillent brutalement. La demande de fonctionnement intellectuel provoque alors une remise en cause excessive et est vécue comme un danger.

QUELLE CONSÉQUENCE SUR L'APPRENTISSAGE ?

Cette déstabilisation identitaire déclenche l'arrivée de sentiments parasites au premier rang desquels nous allons retrouver des idées d'auto-dévalorisation et de persécution souvent alimentées par le retour de peurs infantiles. C'est donc pour se protéger de ces dérèglements que ces enfants choisissent la défense la plus logique et la plus banale : la mise en place de stratégies anti-apprentissage. Elles sont nombreuses et variées, certaines d'entre elles vont toucher le comportement, la concentration, la motivation... D'autres vont dérégler l'instrument lui-même, nous poussant parfois à la recherche de raisons médicales pour expliquer ces dysfonctionnements que nous ne comprenons plus. Mais la fréquentation régulière de ceux qui résistent ainsi devant les savoirs de base nous montre à l'évidence que toutes ces stratégies ont toujours un point commun : empêcher le déroulement normal des activités de pensée car ce sont elles qui sont à la source des perturbations, éviter la confrontation avec tous ces apprentissages qui réclament le retour à soi, en imposant de réfléchir pour construire et chercher.

Pour moi c'est bien cette phobie du temps de suspension qui caractérise les difficultés durables devant l'accès aux savoirs fondamentaux. C'est ce handicap lourd qui transforme les parcours scolaires en chemin de croix que j'appelle « peur d'apprendre ».

LES PROFESSEURS SONT-ILS EN MESURE DE RÉPONDRE À LA PEUR D'APPRENDRE ?

Sommes-nous devant un problème trop psychologique qui dépasse la pédagogie et qui risque de détourner les professeurs de leur mission ?

Bien sûr que non ! Il n'y a que les partisans de l'immobilisme pour prétendre de telles choses.

Tout au long de cet ouvrage je pense apporter la preuve qu'avec la culture et le langage, le professeur est celui qui dispose des meilleurs atouts, pour intégrer les réfractaires à l'apprentissage dans la classe et pour relancer leur capacité à penser. Finissons-en avec ces aides dérisoires qui sont centrées sur le rattrapage et la méthodologie pour remettre à niveau les moins bons, elles ne font que les marginaliser et les encourager à améliorer leurs stratégies anti-apprentissage. Faisons plutôt confiance au nourrissage culturel que nous allons utiliser pour favoriser l'entraînement à débattre et à argumenter au quotidien.

À partir d'exemples pris dans la pratique, je souhaite montrer que la confrontation avec les textes fondamentaux, porteurs des grandes questions humaines, est la meilleure façon de mobiliser l'intérêt de tous et de renforcer les compétences psychiques qui sont réclamées par le fonctionnement intellectuel. Utilisons-les comme des outils pour redonner de la force et du sens aux savoirs disciplinaires et pour trouver le plaisir d'apprendre et de transmettre qui manque parfois à notre enseignement.

C'est comme cela que nous ferons travailler ensemble, dans la même classe, des élèves de niveaux différents et que nous trouverons cette cohésion groupale indispensable à la bonne pédagogie. Mais c'est aussi comme cela que nous allons enfin donner à ceux qui ont peur d'apprendre, une chance de se réconcilier avec l'école et de ne plus faire partie du groupe des décrocheurs.

Introduction

En hommage aux frères Grimm...

LORSQUE j'ai commencé à travailler dans l'enseignement spécialisé, j'étais déjà instituteur depuis un certain temps. Je pensais être un bon enseignant, j'étais plutôt bien formé et je me croyais capable d'affronter des situations difficiles. J'ai été nommé, à ma demande, dans une classe d'enfants qui avaient pour point commun de ne pouvoir supporter ni le cadre scolaire, avec ses règles et ses lois, ni ceux qui avaient pour charge de le représenter.

La plupart de ces enfants, malgré leur jeune âge, s'étaient déjà fait exclure de plusieurs écoles de quartier pour violences et indiscipline caractérisées. Leur classe se trouvait à l'intérieur du Centre psychothérapique de Vitry-sur-Seine, « Le Coteau », et à l'époque, nous les définissions par une étiquette qui est un peu tombée en désuétude, mais avait le mérite d'être explicite : « enfants souffrant de troubles du comportement et de la conduite ».

La confiance que j'avais en moi n'a pas été suffisante et après quinze jours de classe, je n'avais plus d'élèves, la plupart d'entre eux étaient dehors, occupés à jouer ou à me provoquer si j'avais l'outrecuidance de vouloir les faire rentrer. Quant aux autres, ceux qui restaient avec moi, il ne pouvait être question d'apprentissage, je devais me contenter de les

distraire ou de les occuper sinon ils allaient grossir les rangs de ceux qui me narguaient sous les fenêtres.

Je serais sûrement tombé malade ou j'aurais changé de métier si je n'avais trouvé dans la classe, un livre de contes laissé sur une étagère par mon prédécesseur. Je dois donc ma survie dans le monde de la pédagogie aux frères Grimm et je leur en suis reconnaissant. En effet, un jour que j'étais au comble du désespoir, j'ai commencé à lire leur livre de contes aux trois ou quatre enfants qui étaient encore avec moi et, comme par enchantement, j'ai vu revenir mes élèves les uns après les autres, pour en écouter les histoires. J'ai vu, contre toute attente, ces grands pré-adolescents dont la violence éclatait à chaque instant se rouler en boule sur leur siège et sucer leur pouce, pour écouter des histoires qui me semblaient relever du niveau de la grande section des classes maternelles.

Malgré ce premier miracle, je dois dire que je n'ai pas été rassuré pour autant, car dès que je fermais mon livre de contes pour le remplacer par un livre de mathématiques ou de grammaire, ils s'en allaient à nouveau, ce qui était, pour moi, la pire des vexations. J'ai donc été condamné par mon groupe, pour garder la face vis-à-vis de mes collègues et de la directrice de l'école, à lire, lire et lire encore. Du matin au soir, ou presque, car, de temps en temps, après négociation, mes élèves acceptaient de faire un dessin ou un match de football pour que je me repose.

Je dois avouer que je n'étais pas fier de moi. J'avais l'impression de faire perdre leur temps à des enfants déjà en retard dans leur cursus scolaire. Jusque-là, je n'avais utilisé le conte et la lecture d'histoires que comme une récompense qui venait à la fin d'une journée, lorsque les enfants avaient été sages ou avaient bien travaillé. Tous mes repères de pédagogue en étaient bouleversés. J'avais en face de moi des enfants qui me semblaient avoir surtout besoin de concret et de rationnel, je leur racontais des sornettes, je les confrontais à la magie, au bizarre.

À toutes leurs inquiétudes, qui étaient déjà très vives et souvent exprimées publiquement, je rajoutais des histoires de dévoration, d'abandon, de mort. Alors qu'ils avaient déjà dû se construire à partir de liens familiaux si conflictuels, si perturbants, je leur racontais des histoires de belle-mère perverse, de parents qui n'hésitent pas à se débarrasser de leurs enfants, de frères qui sont dans des rivalités à couper au couteau et je ne voyais pas bien où cela allait nous mener.

Surtout, pour tout dire, lorsque j'ai eu fini ce livre, les enfants ont insisté pour que je le relise. J'ai eu l'impression de les avoir replongés dans des préoccupations infantiles, de leur avoir fait chevaucher des chimères en la compagnie desquelles ils se complaisaient et dont ils

ne voudraient plus sortir. Pour comble, ils avaient rebaptisé notre livre : « Contes de crimes. »

Heureusement, après six semaines environ, j'ai commencé à voir des signes encourageants. J'ai d'abord vu le groupe trouver un peu de cohésion, devenir un lieu où l'échange de paroles, autre que l'insulte et la provocation verbale, devenait possible. Les enfants commençaient à parler ensemble des héros des histoires que je leur racontais et ne se jetaient plus à la figure leurs histoires de famille. J'ai vu la violence et l'impatience diminuer et il est même devenu possible d'aborder l'apprentissage de la lecture. Pour ce faire, il a été impératif de ne pas changer de thème. Je me suis donc appuyé sur des mots, sur des phrases, que je sortais des contes de Grimm.

Cette méthode ne me rassurait pas complètement, elle m'apparaissait un peu bizarre, discutable, mais elle avait au moins le mérite de me rapprocher de mon identité de pédagogue.

Certes, j'aurais préféré m'appuyer sur des livres de lecture plus classiques, mieux structurés dans leur progression, moins chauds dans les textes abordés. Nous en avons où il était question du canard qui va à la mare, de la poule qui picore du grain dur, où les difficultés linguistiques et les nouveautés étaient bien encadrées, soulignées en rouge, mais mes élèves les traitaient avec un tel mépris que je n'osais plus les utiliser.

Toutefois comme j'ai vu des progrès se manifester, je me suis senti encouragé à persister dans cette voie et, très vite, j'ai eu le pressentiment que la lecture des contes était pour quelque chose dans le changement d'attitude des enfants. Mais comment l'expliquer ?

Ces histoires ont-elles joué un rôle dans l'élargissement de leur imaginaire ? Les ont-elles rapprochés de principes moraux qui leur faisaient défaut, comme le pense Bettelheim ? Ont-elles ouvert des voies d'accès à l'inconscient en mettant des images sur ce qui était trop cru pour être négocié par la pensée ?

Ont-elles permis l'amorce d'une réconciliation avec le représentant de la culture et du savoir que j'étais ?

Ont-elles permis à ces enfants de s'inscrire dans la durée, dans une généalogie, pour pouvoir accéder au symbolique ?

Autant de questions que je me poserai dans les observations et les exemples qui vont suivre.

Chapitre 1

Le constat affligeant de l'échec scolaire

R IEN n'y fait, 10 à 12 % d'élèves sortiront encore cette année de notre école sans maîtriser les savoirs fondamentaux. Pour la plupart d'entre eux ils sont aussi intelligents, aussi curieux que les autres, pourtant après toutes ces années passées sur les bancs de l'école, ils n'arriveront pas à saisir l'idée principale d'un texte de cinq lignes, ils n'appliqueront pas les règles élémentaires de notre grammaire, ils ne pourront pas enchaîner deux étapes d'un raisonnement mathématique.

Beaucoup d'entre eux n'auront vécu leur parcours scolaire qu'avec un lourd sentiment d'échec et d'incapacité, avec l'idée qu'ils ont été laissés pour compte par un système qui a une dette à leur égard. Revendications qui ne laissent rien augurer de bon pour leur insertion sociale et professionnelle.

Contrairement à ce que l'on entend dire, ce phénomène n'a rien de nouveau. Il existait bien avant le collège unique, bien avant mai 68, bien avant la méthode globale. Sorte de trilogie qui permet à certains d'avoir les réponses pour tout ce qui ne marche pas bien à l'école leur évitant ainsi d'avoir à se poser la question des causes profondes de ce gâchis.

Pourquoi n'arrivons-nous pas à faire diminuer le nombre de ceux qui restent en marge de la progression scolaire alors que nous les repérons

dès leur entrée à l'école maternelle ? Pourquoi n'arrivons-nous pas à changer de cap avec ceux qui, après le CE1, ont déjà pris un tel retard dans les acquis de base que nous savons qu'il ne sera pas surmontable, alors que nous avons déjà eu largement le temps de percevoir que notre message ne passera pas ?

Que peut-on raisonnablement espérer pour changer une situation regrettable pour tout le monde, qui semble perpétuer, voire accentuer, les inégalités culturelles du départ ? En tout cas, une situation qui contribue largement à alimenter le sentiment d'impuissance et de découragement des enseignants qui rencontrent ce public.

Avant de vous livrer mes idées sur le sujet, il me paraît essentiel de dire qu'il ne pourra s'agir que d'une pédagogie novatrice. Beaucoup de choses ont déjà été essayées pour lutter contre l'échec dans notre école et il faut arrêter de dire, de redire, de rabâcher à chaque rentrée, à chaque nouveau ministre de l'Éducation que c'est en augmentant le temps réservé aux savoirs fondamentaux, en revenant à des méthodes plus traditionnelles, en étant ferme et autoritaire, que l'on va résoudre ce problème.

Bien sûr qu'il faut appliquer des méthodes rigoureuses qui ont fait leur preuve ; bien sûr qu'il faut revenir à ce qui n'est pas acquis avant de passer aux étapes suivantes ; bien sûr qu'il faut imposer un cadre qui résiste à l'agression de certains élèves. J'en suis le premier convaincu et je dirais même que, sans ce socle indispensable, rien ne sera possible.

NE PAS CONFONDRE ÉCHEC ET DIFFICULTÉ À APPRENDRE

Mais ne mélangeons pas tout. Est-ce que nous parlons de ces enfants en difficulté qui ont besoin d'un coup de pouce personnalisé pour renouer avec l'apprentissage, ou est-ce que nous parlons de ces élèves en échecs sévères ? Selon moi, c'est une erreur grave que de vouloir les superposer ; si nous parlons de ces derniers, je dis nettement qu'ils ne se contenteront pas d'une pédagogie qui propose de faire plus de ce qui ne marche pas. Même si cela se passe dans un cadre ferme et rassurant, il faudra encore trouver autre chose pour qu'ils renouent avec le chemin de l'apprentissage. Il faudra encore trouver autre chose pour qu'ils puissent se servir pleinement de leurs capacités intellectuelles.

Je n'hésite plus à dire que nous ne ferons que retarder la mise en place des vraies solutions, que nous ne ferons que culpabiliser les enseignants qui travaillent avec ces enfants si nous nous contentons de ces injonctions

simplistes qui consistent à les encourager à grossir un système qui a fait les preuves de son inaptitude.

À un moment donné, il faut quand même être lucide, il y a longtemps que nous aurions atténué ce problème, si l'échec scolaire n'était dû qu'à un manque d'apport initial ou à un sous-entraînement. De ce côté, nous avons beaucoup proposé, beaucoup essayé, beaucoup inventé et il est peut-être temps d'explorer d'autres pistes.

Il est peut-être temps d'accepter de prendre en compte dans notre pédagogie ce qui saute aux yeux de tous les enseignants qui fréquentent ce public : l'échec sévère est aussi accompagné de troubles du comportement, qui semblent bien avoir partie liée avec les déficits. Certains troubles par exemple, sont réveillés spécifiquement par la situation d'apprentissage, et semblent bien avoir pour fonction de la pervertir ou de permettre de lui échapper.

Est-ce que nous allons en tenir compte dans nos propositions pédagogiques ? ou bien est-ce que nous allons nous contenter de dire que ces troubles sont réactionnels à la désillusion de ne pas apprendre et continuer comme si de rien n'était ?

En tout cas pour moi, il doit en être autrement. En partant de cette observation que font tous les enseignants, j'en suis arrivé à penser que l'échec sévère n'est pas seulement à définir en termes de manque, c'est aussi une organisation psychique singulière. Une organisation qui est à la recherche de son équilibre dans l'évitement de penser. C'est en l'ignorant délibérément dans nos propositions pédagogiques que nous nous heurtons à un mur.

Je suis pleinement d'accord quand on me dit que mon rôle d'enseignant consiste avec ces enfants, à travailler les fondamentaux, à donner des repères de base, à combler les manques, à améliorer leurs outils pour penser et apprendre, mais je veux aussi dans le même temps que l'on me précise comment le faire avec ceux qui n'écoutent pas lorsque je leur parle. Je veux savoir quoi faire avec ceux qui ramènent tout ce que je dis à des préoccupations personnelles. Je veux savoir comment tenir mes projets avec ceux qui s'auto-dévalorisent en permanence, avec ceux qui ne supportent pas la relation d'aide. Comment vais-je faire passer mon message à ceux qui ne veulent pas se soumettre à la règle ? Quelle relation vais-je proposer à ceux qui s'enferment dans le mutisme, qu'ils soient violents ou inhibés ?

Voilà aussi des raisons qu'il est impossible de négliger. Elles ne sont pas seulement passagères ou anecdotiques, elles sont omniprésentes. Toujours là, toujours sur le devant de la scène quand il y a échec sévère. Ces raisons vont très vite dénaturer l'objet de l'apprentissage, pervertir

la relation pédagogique. Elles vont m'empêcher de trouver la bonne distance relationnelle et tailler en pièces mes meilleures leçons.

Est-ce que je dois faire comme si tout cela allait céder devant la fermeté en me disant que ces comportements vont s'estomper lorsque ces élèves connaîtront la réussite ? Scénario simpliste du trouble réactionnel, avancé souvent par ceux qui se sont fait leur théorie à partir des difficultés qu'ils ont connues dans leur parcours scolaire plutôt que dans la fréquentation des élèves en échec sévère.

Est-ce que je dois parier sur mes qualités personnelles et espérer qu'avec moi ça se passera mieux qu'avec les enseignants précédents ? Cet appui indéniable des capacités personnelles, qui permettent de supporter avec plus de disponibilité l'opposition et la provocation, ne peut tenir lieu de principe pédagogique. En faisant de l'échec une affaire relationnelle, c'est encore une fois se débarrasser à bon compte du problème et éviter la réflexion qu'il nous impose.

Est-ce que je peux espérer dans des remédiations nouvelles, j'en ai connu beaucoup, j'en ai beaucoup essayé au cours de ma carrière. En ce moment par exemple, je m'informe sur la neuropédagogie, c'est à la mode, c'est très intéressant. Même si je reste très dubitatif sur cette idée des causes organiques de la difficulté d'apprentissage. Les principes pédagogiques qui sont proposés sont cohérents et en valent bien d'autres. Mais à un moment donné, il faut aussi reconnaître l'évidence. Les chiffres sont là pour nous ramener à la réalité. Quand allons-nous admettre qu'il existe des élèves avec lesquels nous ne dépasserons jamais une parodie d'apprentissage, même avec les remédiations cognitives les plus sophistiquées appliquées par les meilleurs maîtres ? Quand allons-nous reconnaître qu'il existe des élèves qui ont réussi à mettre en place des stratégies pour ne pas affronter la situation d'apprentissage qui sont beaucoup plus performantes, beaucoup plus évolutives que nos sempiternelles propositions pour combler, enrichir, gérer, entraîner. Propositions qui ne sont pas sans intérêt avec toute une frange de nos élèves en difficulté mais qui ne sont que pures pertes de temps avec ces élèves en échec sévère.

Pour autant, vous pourrez constater tout au long de cet ouvrage que je ne suis pas défaitiste. Il existe face à ce problème des solutions. Des solutions intéressantes et efficaces, plutôt faciles à mettre en œuvre dans une classe et même dans une classe de collège. Toutefois avant d'en arriver aux propositions pédagogiques qui permettent de traiter cet empêchement d'apprendre tout en maintenant l'ambition déclarée de restaurer la pensée et non pas de soigner, il faut d'abord que je vous éclaire sur le sens que je donne à ces troubles du comportement. Il faut

que je vous fasse part de mes hypothèses sur le rôle que je leur vois jouer dans l'économie psychique de ces enfants qui se dérèglent dans la situation d'apprentissage.

Pour moi il n'y a plus de doute, après toutes ces années passées à enseigner ces grands « rétifs de l'apprendre », je suis persuadé que les enfants intelligents qui n'arrivent pas à la maîtrise des savoirs fondamentaux voient se réveiller dans la situation d'apprentissage des craintes souvent anciennes et toujours en liaison avec leurs premières expériences éducatives. Ces craintes empêchent leur organisation intellectuelle et les poussent à l'évitement de penser pour se protéger. Cette idée a pour moi des prolongements pédagogiques importants. Je prétends que nous ne pourrons rien faire pour ces déficits qui nous préoccupent tant, si nous ne donnons pas à ces enfants les moyens d'affronter les peurs qui les dérèglent.

Si pour ce faire nous utilisons une médiation culturelle portant en elle des figurations de ces peurs, ce travail est faisable dans une classe sans dévoyer les ambitions pédagogiques.

COMPRENDRE L'ÉCHEC SÉVÈRE DEVANT LES SAVOIRS FONDAMENTAUX

Pour tenter une définition de la peur d'apprendre, je commencerais par dire, qu'elle est d'abord provoquée par la remise en cause d'un équilibre personnel qui vacille devant les exigences inhérentes à la situation d'apprentissage.

La peur d'apprendre est donc déclenchée par l'antagonisme qui existe de fait, entre les contraintes de l'apprentissage, contraintes légitimes et incontournables, et les moyens que certains enfants utilisent pour maintenir leur équilibre psychique.

Cette fois nous sommes au-delà du manque d'efforts, de motivations ou de capacités que nous mettons toujours en avant dans nos explications de l'échec. Il s'agit bien davantage d'une menace contre une organisation psychologique, organisation qui a été mise en place par ces enfants souvent dès les premiers mois de la vie pour se préserver, dans un cadre éducatif qui a manqué de cohérence ou qui ne les a pas initiés à l'épreuve de la frustration.

C'est donc pour se protéger, pour ne pas trop souffrir, que ces enfants ont trouvé un équilibre précaire, qui repose essentiellement sur trois points :

- évitement de la rencontre avec les manques ;
- évitement de la soumission à la règle ;
- évitement de la confrontation avec l'incertitude.

N'allons pas chercher plus loin, avec ces trois points, nous sommes dans l'envers de ce que réclame la situation d'apprentissage. Il y a donc toutes les raisons pour que celle-ci soit vécue comme une remise en cause excessive, une atteinte personnelle. Et c'est bien cette déstabilisation qui va réveiller des peurs. Peurs souvent anciennes, souvent en liaison avec les premières expériences éducatives, qui vont être à la source de troubles divers et que les enseignants connaissent par cœur, ils les voient à l'œuvre tous les jours. Leurs conséquences sont aussi redoutables sur le comportement de ces enfants que sur leurs capacités cognitives.

Lorsque ce processus est à l'œuvre, ce sont les portes d'entrée vers le savoir qui deviennent dangereuses. On voit alors les interrogations légitimes et les inquiétudes normales que tout le monde connaît face à un apprentissage nouveau, sur l'utilité de cette conquête pour laquelle on consacre un tel effort, sur la valeur de ses propres compétences à résoudre le problème posé, se transformer très vite en préoccupations identitaires qui viennent en lieu et place de la réflexion et qui vont parasiter le rendement intellectuel.

Préoccupations où l'on retrouve *d'abord des thèmes d'auto-dévalorisation*, ne nous y trompons pas, elles sont souvent camouflées par des idées mégalomaniaques ou persécutives. L'incertitude sur sa propre valeur se prolonge parfois par des inquiétudes sur sa place dans le groupe, sur ses origines, sur le contrôle possible de ses pulsions, sur les limites de son désir confronté à la loi, sur sa sexualité et son homosexualité, parfois aussi sur la mort.

Ces préoccupations identitaires peuvent pousser les uns à la revendication agressive alors que d'autres s'enfermeront dans le conformisme stérile ou l'inhibition pour s'en défendre. Je vais même jusqu'à dire que chez les enfants les plus démunis devant l'apprentissage, notamment ceux qui freinent si fort pour entrer dans la lecture ou accéder au sens des opérations, ces inquiétudes identitaires sont une étape vers l'arrivée de craintes archaïques encore plus destructrices de pensée.

Cette fois, l'auto-dévalorisation fait place aux craintes d'effondrement, d'abandon, de morcellement, de perte d'unité, de vide intérieur, de manque au niveau des besoins primordiaux. On comprend alors très vite en voyant ces enfants fonctionner intellectuellement, combien l'instrument lui-même – que ce soit la mémoire, les repères psychomoteurs, la

concentration et même le maniement du langage – peuvent être perturbés, voire endommagés, par l'arrivée de ces peurs.

Pour les repérer et savoir que nous ne sommes pas seulement face à une limite de l'instrument, un indice de taille, facile à observer pour un enseignant : c'est la fuite par tous les moyens devant ce temps de l'élaboration. Ce point commun indispensable a tous ceux qui sont déréglés par ces peurs, m'a amené à les appeler « les phobiques du temps de suspension ». Leur défense principale est d'inventer des stratégies pour court-circuiter ce temps du doute où il faut confronter son organisation aux contraintes de l'apprentissage. Relais passés au corps, déclenchement de besoins vitaux, attaque du cadre, conformisme stérilisant, réponse en association immédiate... sont les plus usités.

En résumé je dirais que la peur d'apprendre repose sur un scénario qui se joue en quatre actes : 1) une menace contre un équilibre personnel provoqué par les exigences de l'apprentissage qui entraînent 2) l'arrivée de sentiments excessifs où dominent des idées de dévalorisation et de persécution qui parasitent le fonctionnement intellectuel et qui réactivent 3) des peurs plus profondes, plus anciennes, souvent alimentées par des préoccupations identitaires, voire même des dérèglements archaïques, qui à leur tour vont provoquer 4) des troubles du comportement plus ou moins importants, soit pour réduire ces craintes, soit pour les empêcher d'arriver. Ce sont alors des stratégies anti-pensée qui permettent parfois de court-circuiter tout ce scénario.

ABORDER AUTREMENT LES DYSFONCTIONNEMENTS DEVANT L'APPRENTISSAGE

Contrairement à ce que cette analyse pourrait laisser croire, cette hypothèse de la peur d'apprendre ne complique pas le travail du pédagogue. Elle lui offre au contraire des ouvertures nouvelles pour espérer enfin sortir de ce bras de fer stérile qui s'était trop souvent amorcé autour des déficits.

Le chemin n'est pas si long pour que ces peurs, qui sont la cause de rupture et de comportements aberrants, prennent une forme qui leur permette de devenir un tremplin vers le savoir.

Si l'on veut que ces enfants retrouvent un peu de liberté de pensée, il faut aussi leur donner la possibilité de s'appuyer sur ces préoccupations identitaires et ces craintes archaïques sans lesquelles nous ne récupérerons jamais leur désir de savoir dans une classe, sans lesquelles ils ne renoueront jamais pleinement avec leurs capacités à apprendre.

Cette ambition est tout à fait compatible avec le cadre pédagogique si l'on utilise pour ce faire une médiation culturelle. Celle-ci peut être littéraire, artistique, scientifique, philosophique... l'important étant qu'elle porte en elle les figurations de ces préoccupations excessives, réveillées par l'apprentissage. La médiation culturelle doit permettre d'approcher les questions brûlantes, mais cette fois en leur donnant une forme, en les incluant dans un scénario qui les rendra fréquentables et échangeables avec les autres.

C'est en les resituant dans un contexte plus général où l'universel et l'histoire de l'homme sont en question qu'elles favoriseront ces liens, ces ponts entre l'intérieur et l'extérieur dont ces enfants ont tant besoin pour s'autoriser à apprendre.

Quand je sais que mes élèves vont avoir des résistances pour accéder à un savoir nouveau, je n'imagine plus de faire cette présentation, je dirais même que je ne me donne plus le droit de présenter ce savoir, sans l'appuyer sur une histoire, une métaphore, qui va donner forme au problème posé. Intégrer la règle ou l'opération en question dans un scénario qui va lui donner du sens et permettre de la relier à d'autres connaissances, me paraît maintenant indispensable.

Le but de cette médiation est double :

- donner du sens et de l'intérêt dans un premier temps aux savoirs proposés, en ne les coupant plus des racines pulsionnelles ;
- jouer le rôle de pare-feu devant les craintes qui sont déclenchées par l'apprentissage, en leur offrant une possibilité de représentation enfin compatible avec le travail de la pensée.

Prenons un exemple : j'ai dans ma classe des élèves qui butent devant l'apprentissage de la lecture, jusque-là rien d'extraordinaire. Après un premier bilan je constate que leurs difficultés se cristallisent essentiellement dans des confusions phonologiques, qui les empêchent d'accéder au sens d'une phrase simple et les découragent, nous sommes toujours dans le banal du quotidien. S'ils ont déjà derrière eux, une, deux, voire trois années d'apprentissage de la lecture, parfois complétées par une rééducation orthophonique, est-ce que je vais m'autoriser, à présenter de nouveau ces exercices de discrimination visuelle et auditive dont ils semblent avoir besoin ? à travailler ces repères spatiaux, à entraîner cette conscience phonologique, cette mémoire immédiate qui leur font défaut ?

Et bien, non, même si tout me porte vers cette voie – le bilan, les familles, l'institution, les élèves eux-mêmes –, même si cette voie paraît la plus souhaitable et la plus logique, j'ai appris à m'en méfier. J'ai appris au fil de mes années de pratique que ce travail répétitif autour des

lacunes, si l'on ne prend pas certaines précautions pour le faire, pousse plus d'enfants dans l'opposition qu'elle n'en aide réellement.

Pour affronter le déficit de l'instrument, je veux leur donner auparavant des images qui vont leur servir de points d'appuis pour affronter celles que fait naître en eux le danger de passer du registre perceptif – où pour savoir il leur suffisait de voir et d'entendre – au registre représentatif où il faudra cette fois faire une alchimie interne pour avancer. Admettre que deux choses ensemble ne se juxtaposent plus, mais en font une troisième, change tout dans la façon d'appréhender le monde.

Je vais donc appuyer mes premières leçons de lecture sur un travail préparatoire, qui nous amènera pendant plusieurs jours, parfois même pendant plusieurs semaines, si j'ai affaire à des grands non-lecteurs, à présenter des histoires où seront évoqués ces sentiments troubles que vivent mes élèves dans ce moment où il faut décoller de ce qui est vu, dans ce moment où il faut se détacher de la forme pour aller vers le sens.

Pour faire cette approche, les textes les plus porteurs que j'ai trouvés jusqu'à présent sont ceux qui nous parlent des origines, d'un commencement, d'un début avec les conflits, les angoisses, l'espoir qu'ils génèrent. Mise en place du monde, arrivée de l'homme, invention des règles nécessaires à la vie communautaire, naissance de l'écriture, de la culture...

Sorte de préhistoire, inventée, imaginaire, parfois vraie aussi, où il faut toujours sortir du chaos, lutter contre les forces du mal, maîtriser ses pulsions pour intégrer le groupe, évincer la génération vieillissante qui s'accroche au pouvoir, freiner la génération montante qui veut prendre la place trop vite, partager pour trouver sa place dans la fratrie, se séparer de ceux qui vous aiment pour trouver son identité, reconnaître ses manques et se préparer à la mort...

C'est bien dans ces textes où je vais puiser directement des exemples pour en revenir aux exercices qui ont pour but d'améliorer les déficits instrumentaux. Je vous assure que la différence entre « oi » et « ou » entre « en » et « on » qui était insaisissable pour certain, toujours sujette à confusion, devient beaucoup plus facile à inscrire en mémoire, à discriminer visuellement, quand elle est incluse dans le nom d'un dieu, d'un héros, d'un animal chimérique, d'une princesse, d'un enfant abandonné, qui éprouve des émotions, des sentiments, des désirs comparables aux leurs. Mais cette fois il s'agit d'une figuration qui mettra peut-être un peu d'ordre et de cohérence dans ces peurs qui ne pouvaient pas être exploitées.

De la même façon, ces craintes réveillées par la situation d'apprentissage vont parasiter le rôle de la représentation si important pour la

compréhension mathématique. L'accès aux sens des opérations et à la maîtrise de leur technique est souvent limité, orienté, faussé par ce phénomène. C'est ce qui explique, pour moi, ces batailles parfois sans fin que nous menons inutilement sur la place de la retenue, la connaissance des tables, le rôle de la dizaine ou de la virgule, sur la disposition des chiffres en colonnes, etc.

La perturbation provoquée par cette conquête du sens de l'opération est comparable à celle qui est alimentée par ce passage du persécutif au représentatif que demande la lecture. Nous la sous-estimons parfois en disant que si ces enfants lisaient mieux, ils ne buteraient plus sur les consignes écrites, et seraient meilleurs en mathématique, ce qui n'est pas vrai. Dans ces cas d'échecs sévères, c'est bien le travail de la représentation inhérente à l'opération, qui n'arrive pas à s'amorcer sans parasitages ou qui est évité.

Face à cette situation, je n'ai rien trouvé de mieux pour aider ces enfants à renouer avec le sens de l'opération, que de leur proposer des problèmes venant dans le prolongement d'une évocation de craintes archaïques, cette fois mises en forme, métaphorisées, scénarisées par une médiation culturelle qui permet parfois de côtoyer l'idée du manque, du partage, du respect de la règle... sans en revenir à des préoccupations trop personnelles, sans avoir besoin de se protéger.

Jules Verne est le maître de cette pratique pédagogique, c'est bien lorsque ces héros redoutent pour leurs besoins vitaux, sont placés devant des phénomènes naturels inexplicables ou extraordinaires, sont face à des événements qui portent en eux tous les ingrédients du drame, qu'ils sont poussés par un besoin de comprendre. C'est alors qu'ils se tournent vers un souci de rationalisation scientifique ou mathématique qui leur permet de renouer avec leurs capacités intellectuelles, leurs savoirs antérieurs, de retrouver aussi la plénitude de leurs possibilités physiques que la panique de la rencontre parfois brutale avec l'événement avait dérégées et submergées.

LA PEUR D'APPRENDRE NE DOIT PAS ALIMENTER LA PEUR D'ENSEIGNER

Bien sûr cette approche pédagogique n'a rien de magique. S'autoriser à renouer avec la situation d'apprentissage quand on avait trouvé son équilibre dans l'évitement de pensée ne peut pas être simple. L'expérience montre que ce travail d'apport de représentations grâce à une médiation culturelle doit durer environ deux années pour être efficace.

Par contre, je prétends que dès le premier jour de l'utilisation d'une médiation, portant en elle ces inquiétudes qui freinent l'apprentissage, un retour de l'intérêt pour le lieu du savoir, une réconciliation avec celui qui est en charge de la transmettre sont envisageables.

Ces histoires offrent aussi un point d'appui extraordinaire pour créer cette dimension groupale si difficile à trouver dans les classes où sont ces élèves en échec. La possibilité nouvelle qui leur est offerte de ne plus se couper de leurs forces vives, de pouvoir échanger sur ce qui inquiète grâce à une métaphore, permet que soient atténués ces malaises identitaires qui font rejeter le cadre scolaire. Enfin l'occasion leur est donnée de pouvoir exister à côté des autres, autrement que dans la provocation et l'opposition à l'autorité. C'est alors et alors seulement que la pédagogie différenciée par le niveau des savoirs à acquérir, prend toute sa justification et à toutes les chances de pouvoir être mise en place efficacement.

Ce travail n'est pas si compliqué, il ne s'agit en aucun cas de psychanalyse appliquée comme le disent les partisans de l'immobilisme. L'initiation aux grandes questions portées par la culture, la transmission d'un message universel, font aussi partie intégrante de la mission pédagogique. S'en servir comme points d'appuis, comme thème, pour tenter de faire passer les savoirs fondamentaux ou les grandes lignes du programme d'une classe de collège, est à la portée d'un enseignant débutant. Encore faut-il accepter le travail de réflexion et d'animation en équipe qui le sous-tend.

Pourquoi laisserions-nous aux seuls producteurs d'images violentes ou lénifiantes, le privilège de réveiller l'intérêt de ces jeunes ? Certes ils ont parfaitement compris avec leurs feuilletons et leurs jeux vidéos que le sadisme et le voyeurisme sont à la base de la curiosité, mais nous aussi nous pouvons jouer sur les mêmes ressorts dans le cadre de la classe, cette fois avec des ambitions plus nobles : restaurer le fonctionnement intellectuel et transmettre de la culture.

L'échec scolaire ne doit pas nous contraindre à appauvrir en permanence notre message et à revoir nos ambitions à la baisse. Méfions-nous, l'empêchement de pensée est difficile à réduire par contre il gagne rapidement les enseignants qui le côtoient, s'ils ne sont pas engagés dans une réflexion qui les pousse à rester créatifs.

Chapitre 2

Médiation culturelle et difficulté d'apprentissage

ÊTRE PÉDAGOGUE AVEC DES ENFANTS QUI N'APPRENNENT PAS

« C'est l'école qui est pourrie. »

Voilà la raison que j'ai entendue citer le plus souvent pour expliquer la difficulté d'apprentissage, pour justifier l'échec scolaire.

Vous avez compris que ce ne sont pas mes maîtres qui ont tenté de me persuader de cette idée, mais bien les enfants, les adolescents, quelquefois aussi leurs parents, que je suis amené à fréquenter depuis plus de trente ans, c'est-à-dire depuis que j'exerce le métier de pédagogue. Je précise pour vous rassurer qu'il s'agit de pédagogie spécialisée et que je m'adresse à des enfants et à des adolescents qui connaissent des difficultés d'apprentissage sévères dans le cadre scolaire, sans que pour autant leur intelligence soit mise en doute. Ces enfants sont souvent en révolte contre un milieu où ils ne se sentent pas à leur avantage et où ils ne sont pas toujours les préférés, il faut bien le reconnaître.

Quand j'essaie avec eux d'éclaircir cette formule un peu lapidaire et de leur faire préciser en quoi l'école pourrait être pourrie, je m'aperçois

que les enseignants et les programmes sont rapidement mis en cause et portent aux yeux de ces enfants une lourde responsabilité dans ce qui ne marche pas. « Ils sont trop sévères », « ils vont trop vite », « ils aiment pas ceux qui comprennent pas tout de suite », « ils prennent la tête », « ils sont pas dans le coup » – ça, c'est pour les enseignants. Quant aux programmes, « c'est pas intéressant », « ça sert à rien », « c'est pas la vie », « c'est trop vieux », « c'est bon pour les bouffons », « c'est des trucs de gonzesses » – la perle du genre étant une formule que j'ai eu la surprise de lire, presque à l'identique, dans un roman de Marguerite Duras : « on veut nous apprendre des trucs qu'on sait même pas. »

Moins nombreux sont ceux qui se mettent en cause mais il faut quand même les citer : « j'oublie tout », « je m'énerve trop vite », « je rêve », « je peux pas écouter », « tout se mélange dans ma tête », etc.

En tout cas, chez tous, même chez ceux qui prétendent le contraire, il y a une souffrance, une blessure, une déception de ne pas être en mesure de répondre à ce qui est attendu à l'école. Souffrance qui se traduit souvent par des problèmes de comportement qui viennent encore alourdir le tableau, compliquer l'adaptation au monde scolaire et parfois brouiller notre compréhension du problème.

Derrière ces fanfaronnades ou ces propos désabusés que j'entends chaque fois que je rencontre un enfant nouveau, je me pose toujours les deux mêmes questions. Deux questions auxquelles je n'ai pas trouvé de réponse satisfaisante depuis mes débuts dans ce métier.

La première est pourtant simple. Comment se fait-il que des enfants intelligents, qui montrent par ailleurs d'évidentes qualités d'adaptation, de compréhension du monde qui les entoure, n'arrivent pas à transférer ces capacités dans le cadre de la classe ? Je me souviens d'avoir découvert avec stupeur, lorsque j'étais jeune instituteur, que mes élèves à qui je n'arrivais pas à faire comprendre le sens et la technique de la multiplication faisaient entre eux, sans se tromper, des échanges de billes de valeurs inégales. Quelle force mystérieuse peut bien pousser des enfants intelligents, soucieux de leur intérêt, à ne pas mettre en œuvre les moyens intellectuels dont ils disposent, dans un lieu où pourtant tout cela est particulièrement valorisé ?

Si je veux être honnête, je dois avouer que moi aussi j'ai eu cette idée que l'école pouvait être pourrie. C'était en 1968, lors de mes débuts dans ce métier ; nous n'allions pas jusqu'à dire que l'école était pourrie ; nous disions : l'école est aliénante et réductrice. Ce qui est quand même plus poli.

J'étais certain, avec les pédagogues en vogue à l'époque qui avaient pour nom Neill, Illich, Lobrot, Mendel, Maud Mannoni..., que la rigidité

de la relation maître-élève, que le souci de mener une classe d'âge au même niveau au même moment, que le peu de place laissée à la créativité, au désir, à la liberté d'expression, étaient responsables de cette déroute.

J'étais persuadé que les enfants qui étaient restés jusque-là sur le bord de la route allaient accepter de dépasser leur opposition au savoir et à celui qui était chargé de le transmettre, grâce à moi.

Grâce à moi, parce que j'avais choisi de les écouter, d'être non directif, parce que j'allais être attentif à la dynamique du groupe et que j'allais tout faire pour ne pas me poser en modèle. J'étais sûr que ce passage de la contrainte vers le plaisir allait suffire pour balayer ces troubles du comportement, ces blocages, ces inhibitions, et allait remettre en marche ces intelligences qui restaient en friche.

Inutile de vous dire que les résultats obtenus avec la mise en place de ces idées n'ont pas été à la mesure de mes ambitions. Je me suis heurté à des forces dont je n'imaginai même pas l'existence.

Comme à l'époque je travaillais avec des enfants qui avaient, en plus de leurs difficultés d'apprentissage, de sérieux troubles du comportement, j'ai coutume de dire que si de mon côté je n'arrivais pas à leur transmettre grand-chose, eux m'avaient soumis à une formation accélérée. Il a fallu que je m'adapte vite pour préserver ma santé physique et mentale. Quelques jours après la rentrée, il y avait plus d'élèves en dehors de la classe, occupés à jeter des cailloux sur les fenêtres que ceux qui acceptaient de rester avec moi pour ne pas m'écouter.

En quelques semaines, ils avaient mis en pièces toutes mes idées sur la créativité, la non-directivité et l'autogestion. Ils m'ont très vite fait comprendre deux points essentiels.

Le premier, c'est que le manque de contraintes extérieures réveillait leur désordre intérieur. Je découvrais qu'ils comptaient sur moi pour mettre de l'ordre, établir une loi, dicter des règles, éventuellement pour les critiquer, les attaquer, plutôt que d'avoir à affronter leur conflit intérieur. Pour ne pas être en prise avec leurs angoisses qui se réveillaient, qui s'aggravaient devant l'absence de cadre, devant le manque d'autorité, vécu comme un vide ou un abandon, ils me demandaient d'assumer mon rôle de leader.

Un autre point a aussi chamboulé toutes mes idées sur la pédagogie. Je me suis aperçu que les forces sur lesquelles je comptais m'appuyer pour avancer, forces que je me faisais un plaisir d'utiliser, qui m'avaient poussé à choisir ce métier (je parle ici du désir de grandir, de construire, du plaisir de connaître, de s'identifier à l'adulte), qui me semblaient innées, qui sont nos tremplins habituels dans la relation pédagogique, étaient parfois submergées par des pulsions plus fortes qui poussent à

détruire, à répéter, à souffrir, à ne pas vouloir faire de liens, à refuser de se soumettre, même chez les plus jeunes.

Quant au groupe que j'entrevois comme instance de régulation, parce que je faisais tout pour limiter la compétition et la rivalité, il était devenu le lieu de tous les conflits, de toutes les jalousies. Il ne pouvait même pas fédérer les mécontentements. Je me souviens seulement d'un accord qui avait eu lieu pendant un certain temps, sur une phrase que les enfants reprenaient en cœur lorsque j'avais le souci de les entraîner vers un apprentissage nouveau et que je croyais bon de l'annoncer, c'était : « Ta gueule, vas-y tout seul. »

Après une période de flottement bien facile à comprendre, j'ai commencé à me poser sérieusement ma deuxième question, qui m'accompagne depuis mes débuts dans cette profession.

Que peut-on faire, que doit-on faire quand on est pédagogue et que l'on est confronté à cette énergie qui se perd ou se cristallise en blocage ou en refus ?

Doit-on passer la main à des personnes d'une autre compétence, qui pourraient par exemple apporter une aide psychologique à ces enfants ? Doit-on abandonner toute ambition pédagogique au profit d'une aide éducative ou sociale ? Doit-on privilégier le retour à un climat favorable, restaurer la relation, quitte à en rabattre sur les exigences ? Ou au contraire, doit-on, avant toute chose, combler, remédier, enrichir, ouvrir vers de nouveaux processus cognitifs, apprendre à apprendre, dans un cadre renforcé avec des règles impératives, pour que ces enfants se sentent rassurés et retrouvent un intérêt pour une scolarité qui les dépasse ?

En tout cas, s'il existe une méthode pour remettre ces intelligences en marche, pour réconcilier ces enfants avec le savoir, je sais qu'elle ne peut être que complexe.

Je ne peux plus croire à mon âge à un traitement de la difficulté d'apprentissage qui ne prendrait pas en compte la globalité du problème. Dès que je suis face à une difficulté sévère, je constate qu'elle a des dimensions et des répercussions qui se situent tout autant dans le domaine psychologique que dans le domaine pédagogique, ces deux volets étant intimement liés aussi bien dans l'inscription d'une difficulté que dans sa résolution.

DIFFICULTÉ INSTRUMENTALE ET DÉFAILLANCE PSYCHOLOGIQUE

J'en veux pour preuve qu'à chaque fois que je rencontre un enfant ou un adolescent en échec sévère dans sa scolarité, je vois que les défaillances s'originent toujours autour de deux axes. Je dirais même, pour être plus précis, autour de deux sources qui se renforcent et s'alimentent l'une l'autre, formant une rivière infernale où s'entremêlent les effets et les causes et il ne va plus être évident du tout de pouvoir discerner ce qui est à l'origine du mal de ce qui en est une expression.

La première source de difficulté serait plutôt d'ordre instrumental ; il s'agit d'une limite de l'outil intellectuel lui-même. Elle se manifeste essentiellement dans trois domaines : – je les cite avant de les détailler – le premier concerne l'instabilité psychomotrice, le deuxième, un déficit des repères identitaires, le troisième, une pauvreté des stratégies cognitives, marquée par un souci de mettre hors circuit la réflexion et la recherche.

La seconde source de difficultés se rapporte cette fois au comportement devant l'apprentissage. Elle serait plutôt d'ordre psychologique et elle est marquée par trois défaillances ou insuffisances personnelles que l'on retrouve systématiquement chez ceux qui sont en échec dans nos classes. La première d'entre elles est un seuil de tolérance à la frustration insuffisant pour supporter la remise en cause de l'apprentissage. La deuxième, une difficulté à trouver la bonne distance relationnelle avec celui qui détient l'autorité. Quant à la troisième, elle touche le désir de savoir qui n'arrive pas à être mobilisé ou récupéré dans le cadre scolaire, parfois parce qu'il est anéanti mais bien plus souvent parce qu'il n'arrive pas à décoller des préoccupations personnelles.

Les signes de la difficulté instrumentale

Si je cite les failles du comportement moteur en premier, ce n'est pas parce qu'elles sont les plus importantes mais parce qu'elles sont les plus visibles, surtout pour les enseignants qui travaillent avec des groupes.

D'ailleurs, plutôt que d'instabilité, il vaudrait mieux parler, dans ce cas, d'inconstance psychomotrice, parce que nous avons affaire à la fois à de l'agitation, de l'instabilité, des mouvements parasites qui soulignent et accentuent la difficulté à se fixer sur une tâche, à se concentrer, mais aussi à côté de cette excitation, et parfois chez les mêmes dans le moment suivant, nous avons affaire à des inhibitions, des replis sur soi, voire des

endormissements qui sont sans doute moins dérangeants, mais tout aussi préoccupants pour le devenir intellectuel de ces enfants.

Le deuxième signe de défaillance que l'on retrouve régulièrement chez ceux qui sont en difficulté devant les apprentissages *se rapporte aux grands repères organisateurs de la pensée* qui s'avèrent trop flous pour servir de points d'ancrage ou d'étayage à la connaissance dispensée en classe, qu'il s'agisse de repères identitaires ou psychomoteurs. Lorsque la méconnaissance des bases culturelles élémentaires touche parfois des domaines comme l'environnement proche, son histoire personnelle, ses racines, sa filiation, mais aussi la maîtrise de la langue et des règles de la communication avec l'autre, l'inscription des savoirs de base se fait sur du sable mouvant.

Une place particulière doit être faite ici aux perturbations des données temporelles que l'on retrouve systématiquement chez ceux qui sont en échec devant les apprentissages scolaires. Face à ces carences, l'inscription de la différence des générations, l'utilisation des liens de causalité, l'idée de la durée et de l'étape nécessaires à la construction des savoirs ne sont plus les points d'appuis sur lesquels nous pouvons compter pour transmettre la connaissance.

Ce déficit des repères provoque aussi et alimente une mauvaise évaluation de ses capacités. Cela est surtout spectaculaire dans le domaine des compétences intellectuelles où l'idée de l'enchaînement, de la soumission à la règle et à la dimension temporelle n'arrive pas à être prise en compte, ce qui entraîne beaucoup de déception et de désillusion dès que ces enfants font un effort.

Pour les enseignants, tout cela contribue à une impression de dispersion, d'absence de lien, de points d'appuis insuffisants qui les décourage d'autant plus que les enfants sont âgés.

Le troisième écueil qui vient faire barrage aux apprentissages est sans doute moins spectaculaire. Mais il est tout aussi généralisé que les deux premiers lorsqu'il y a échec sévère : *c'est l'évitement, voire la fuite devant toute activité d'élaboration intellectuelle* dès qu'elle entraîne réflexion ou retour sur soi, ce qui appauvrit considérablement les stratégies utilisées pour accéder à la connaissance.

Pour dire les choses plus simplement, dès que la réponse à la question posée ne peut être immédiate, parce qu'elle ne repose plus sur le voir ou la mémoire, parce qu'elle échappe à la maîtrise, parce qu'elle oblige soit à une recherche, à une construction avec essai-erreur, soit à la mise en place d'hypothèses ou à l'application de règles, c'est l'esquive, avec des procédés qui peuvent être divers mais qui tournent souvent

autour de l'utilisation de recettes magiques, de placages conformistes, de répétitions stériles, quand ce n'est pas de fuites systématiques.

Le plus gênant est bien que ces procédés deviennent au fil des années des automatismes, des réponses réflexes devant toutes propositions d'élaboration. On peut parler, chez les plus âgés, de techniques anti-apprentissages contre lesquelles nous nous usons, car elles masquent le phénomène de fond. Nous verrons par la suite que c'est sur la restauration de cette capacité à élaborer que repose la clef de la réussite de notre action près de ces enfants.

Les signes de défaillance psychologique

Pour ce qui est de la difficulté psychologique, le signe le plus spectaculaire qui accompagne ces échecs scolaires se rapporte à un vécu de frustration excessif, devant la remise en cause provoquée par l'apprentissage et par la mise en place du cadre qui lui est nécessaire.

Apprendre ce n'est pas seulement mettre en jeu son intelligence et sa mémoire, comme nous aurions nous-mêmes tendance à le penser un peu vite, mais c'est aussi être sollicité dans toute une organisation psychique et personnelle.

N'oublions pas qu'apprendre c'est d'abord rencontrer des limites et des règles, c'est pouvoir se confronter avec ses insuffisances, c'est accepter d'abandonner ses certitudes, c'est être capable d'intégrer un groupe sans en être le leader, c'est accepter d'être comparé, d'être jugé, de se soumettre. Autant de données qui ne sont pas évidentes à admettre. Elles le sont encore moins pour tous ceux qui ont grandi et se sont construits sur l'absence de repères et de contraintes, sur le refus de la frustration, sur l'illusion de déjà savoir, sur le tout, tout de suite et l'exclusivité dans la relation, et ils sont nombreux.

On mesure alors combien le cheminement pédagogique classique qui consiste à privilégier l'énigme, la recherche, le tâtonnement, à utiliser l'erreur, si souhaitable d'ordinaire avec les enfants qui apprennent normalement, devient vite caduc, provoquant malaise et rejet, entraînant des démissions brutales accompagnées d'une perte de l'estime de soi, d'une dévalorisation, qui souvent se retournent contre le cadre et l'enseignant qui persécute ou qui explique mal. C'est ce qui amènera certains adolescents qui sont dans ce registre à être capable de nous dire, comme si cela allait de soi : « Je le fais si je veux encore ! »

Le *deuxième signe* que je considère comme une insuffisance personnelle est sûrement dépendant du premier, puisqu'il s'agit d'une *difficulté*

à trouver la bonne distance relationnelle avec celui qui a charge de transmettre le savoir et qui détient l'autorité.

Lorsque le lien avec celui qui enseigne est marqué par une recherche d'aide permanente, par un besoin d'exclusivité ou d'affection, qui parfois alternent avec un souci de provoquer, de contester, de ne pas se laisser guider, la distance relationnelle si importante pour ce travail de transmission qui est le nôtre ne va pas être évidente à trouver.

Comment faire adhérer à nos projets ceux qui n'ont pas la capacité de s'identifier à nous dans notre maniement du savoir ? Comment nous situer, comment supporter ceux qui ne veulent pas nous suivre, qui sont méfiants, qui nous vivent comme des empêcheurs de tourner en rond quand ce n'est comme des empoisonneurs et qui parfois n'hésitent pas à nous le dire ?

J'ajouterais même qu'ici nous touchons à la qualité essentielle, primordiale, du pédagogue qui travaille avec ces enfants. Je la résumerai ainsi : avoir la disponibilité psychique suffisante pour réussir à répondre à toutes ces demandes d'aides perverses par la quête affective et la provocation, sans rompre le dialogue, sans se sentir blessé, sans devenir sadique, sans se laisser manipuler, sans sombrer dans la démagogie ou le laisser-faire.

Autrement dit, pour moi, la bonne marche d'une classe d'enfants ou d'adolescents en difficultés d'apprentissage repose avant tout sur cette capacité qu'aura l'enseignant de pouvoir désamorcer, parfois même désintoxiquer tous ces sentiments parasites qui se rattachent à la situation d'apprentissage et la pervertissent.

Contrairement à ce que l'on entend dire parfois, cette qualité n'est pas innée. Elle se travaille, elle s'améliore, non pas en faisant une psychanalyse ou une psychothérapie, ce qui est encore autre chose, mais en menant une réflexion sur le type de réponse que l'on donne à ces enfants en fonction de sa personnalité, de son passé éducatif et de ses projets pédagogiques. L'idéal pour mener cette réflexion est sans doute le groupe style Balint animé par un spécialiste des relations humaines, qui a aussi une expérience de l'enseignement.

Le troisième signe qui me fait parler de comportement mal adapté à la situation d'apprentissage concerne l'utilisation toute particulière que ces enfants font de leur curiosité.

À côté des désengagements massifs avec désintérêt et ennui intense que l'on peut parfois à juste titre assimiler à des renoncements, à des abandons du désir de savoir et du fonctionnement intellectuel, qui nous fournissent une explication logique à l'échec pour apprendre, il y a aussi, plus surprenant, ceux qui nous opposent une curiosité aiguë. Si je dis oppose, c'est parce que ce désir de savoir n'est pas de meilleur aloi et

qu'il ne peut pas être repris dans le cadre scolaire, soit parce qu'il est infiltré en permanence par des questions crues et répétitives, tournant autour de préoccupations sexuelles ou personnelles par exemple, soit parce qu'il ne fonctionne que dans la réponse immédiate, le tout ou rien ou le tout tout de suite.

Essentiellement axée sur le voir et la maîtrise, cette curiosité ne peut pas supporter les étapes nécessaires à la construction. Elle n'intègre pas la dimension temporelle et ne veut rien avoir à faire avec le doute qui accompagne la recherche. Cette inadéquation entre un désir de savoir qui reste fort et les résultats obtenus par cette démarche intellectuelle tronquée provoque et alimente beaucoup de désillusions et de déceptions.

LE POIDS DE LA DÉFAILLANCE ÉDUCATIVE PRÉCOCE

La difficulté d'apprentissage sévère a des racines qui sont bien antérieures à la fréquentation de l'école : une défaillance éducative précoce pèse d'un grand poids dans la peur d'apprendre.

Quand on est enseignant et que l'on doit faire face à ce faisceau de difficultés, il est bien normal d'avoir des divergences théoriques sur les moyens à mettre en œuvre pour tenter d'y remédier.

Pratiquement, autour de chacun de ces points s'est développée une théorisation de la lutte contre l'échec scolaire. Il n'est pas de mon propos de les rappeler ici, mais il faut quand même préciser que deux grandes voies pédagogiques se dessinent et s'affrontent parfois.

Les uns disent qu'il faut avant tout privilégier l'aspect rééducatif, renforcer les repères, étayer les bases, améliorer les outils, apprendre à gérer les stratégies cognitives, ce qui va rassurer ces enfants, leur donner des points d'appuis pour retrouver une place dans un système qui les délaisse en faisant comme si tout cela était acquis.

Les autres préfèrent prendre en compte, avant toute chose, l'aspect relationnel, psychologique de ce problème. Ils diront qu'il faut d'abord atténuer le conflit que provoquent le décalage et le vécu négatif qu'il entraîne, en rassurant, en diminuant les contraintes, en donnant du temps, en respectant les intérêts, les préoccupations et la culture de ces enfants, ce qui devrait leur permettre de retrouver le désir, la confiance qu'ils n'ont plus en eux-mêmes et en tout ce qui se rapporte au monde scolaire. Si cette réconciliation a lieu, elle devrait permettre d'en revenir aux apprentissages de base.

À mon avis chacun de ces courants est légitime et a sa raison d'être. Il est d'ailleurs malvenu de se quereller à leur sujet, car à l'évidence ils

n'iront pas l'un sans l'autre et doivent se compléter. À condition toutefois de savoir discerner quel versant doit être privilégié selon le moment de la rencontre avec l'enfant, plutôt que de s'en tenir à des *a priori* théoriques ou méthodologiques.

Des *a priori* qui ont d'autant moins lieu d'être que les résultats que nous obtenons avec les enfants qui présentent ces difficultés sont limités et parfois même très décevants, reconnaissons-le.

La plupart d'entre eux, même quand on arrive à adapter le cadre des apprentissages à leurs intérêts, à leur niveau, même quand on arrive à instaurer une relation valorisante et stimulante, ne peuvent pas ou n'acceptent pas de modifier suffisamment leur mode de fonctionnement devant la pensée ou les apprentissages pour s'adapter aux exigences de la scolarité. Il faut se préparer à l'idée que certains n'auront pas davantage envie d'apprendre à apprendre qu'ils n'ont eu envie d'apprendre, que d'autres n'accepteront pas plus la remise en cause et les règles parce que nous traitons de sujets concrets qui les préoccupent. Et lorsque ce travail individualisé, cette aide personnalisée piétinent, il faut commencer à demander si à ce dysfonctionnement il n'y a pas des raisons encore plus profondes qui devraient être abordées pour pouvoir en arriver à cette nécessaire restauration des capacités à penser et des repères de base.

Le travail que nous faisons en CMPP avec ces enfants et surtout avec leur famille fait apparaître que dans tous ces cas ou presque il y a eu ce que je n'hésite plus à appeler une défaillance éducative précoce.

La défaillance éducative précoce peut être évoquée dans deux circonstances. La première c'est lorsqu'un enfant a été soumis, dès les premières semaines de son existence, à *un cadre de vie insécurisant, marqué par la désorganisation et la dispersion*. Il ne s'agit pas ici d'un manque d'apport culturel ou d'un manque de stimulation intellectuelle, ce qui est encore autre chose, mais bien d'un cadre de vie où il n'a pas été possible pour cet enfant de se référer à des lois, des règles, des rythmes suffisamment fiables pour s'organiser psychiquement, pas plus qu'il n'a pu s'identifier dans les premières années de sa vie à des adultes qui les respectent ou les lui ont fait respecter.

La deuxième circonstance qui peut faire évoquer la défaillance éducative précoce résulte, cette fois, de *l'incapacité dans laquelle ont été certains parents à pouvoir initier ou imposer à leur enfant l'épreuve de la frustration* qui accompagne l'apprentissage et qui se met en place tout particulièrement dans les premières années de la vie.

Si la première cause est statistiquement prépondérante dans les milieux défavorisés sur le plan social et culturel, la seconde peut se retrouver

dans tous les milieux, y compris et peut-être davantage chez ceux qui sont favorisés sur le plan social.

Cette défaillance éducative précoce joue un rôle déterminant dans le devenir intellectuel des enfants. Ceux qui l'ont connue vont avoir besoin, pour maintenir un équilibre psychique précaire, de se protéger de l'exercice de penser. Ils ne supporteront pas plus le cadre fait de règles et de lois qui lui est nécessaire que la confrontation avec le manque et la solitude qu'il impose. Dès leur plus jeune âge, ils s'en défendront en développant une carapace protectrice dont le flou des repères, le refus de la remise en cause et du doute, le déni du monde intérieur vont être la clef de voûte.

De ce fait, dès qu'ils sont face à la situation d'apprentissage qui contrarie ce système et les prend de plein fouet dans leur organisation défensive, ils connaissent des malaises, des peurs, souvent très infantiles, voire archaïques, qui surviennent surtout dans cet espace réservé au doute et à la recherche si important pour le fonctionnement intellectuel.

Ces inquiétudes vont dénaturer l'exercice de pensée en en faisant le lieu du danger potentiel. Elles vont se greffer aux représentations, aux images mentales, qui servent habituellement de tremplin au travail de la pensée, et empêcher ainsi le passage du singulier vers la loi générale.

En fait, contrairement à ce qui se passe pour les enfants qui apprennent normalement, il n'y a pas ici épuration de la charge affective ou émotionnelle pour aller vers le symbolique, mais pratiquement le mouvement inverse : la confrontation avec le cadre des apprentissages, avec la proximité de l'élaboration, réactive des craintes, génère des malaises, qui vont venir parasiter tous ces liens, tous ces réaménagements qu'il est nécessaire de faire, entre son point de vue et celui des autres lorsque l'on apprend.

Ce phénomène n'est pas facile à mettre en évidence et on ne lui accorde que rarement l'importance qui lui incombe dans la difficulté à apprendre, car il est masqué par des problèmes de comportement, par des limites de la compréhension, qui accaparent notre attention, derrière lesquelles nous courons souvent en pure perte.

ATTÉNUER LA PEUR D'APPRENDRE

Je voudrais tenter de monter qu'il est nécessaire, avant toute chose, d'étayer, d'élargir, parfois de désintoxiquer ces représentations qui seront le support des apprentissages et que ce travail est tout à fait faisable dans un cadre qui restera pédagogique, grâce à la médiation culturelle.

Pour ce faire, je m'appuierai d'abord sur ce que nous montre l'observation de ces enfants en échec sévère, lorsqu'ils ont accordé leur adhésion au projet d'apprentissage et que pourtant rien n'arrive à s'inscrire.

Nous voyons alors que le point de rupture dans la chaîne des processus intellectuels se situe pratiquement toujours au même endroit : c'est au moment où ces enfants devraient se dégager de leurs propres représentations, de leurs propres images, auxquelles ils ont fait appel, comme cela doit se faire, pour tenter de saisir le sens d'une notion nouvelle, pour accéder à une opération mentale qu'ils ne connaissent pas, que se situe le dérapage.

En fait, tout se passe comme si le retour à leurs propres références, pour en tenter une réélaboration et appréhender la nouveauté, ne pouvait pas servir de point d'appui à la pensée, mais au contraire empêtrait le fonctionnement mental, déstabilisait les capacités de raisonnement, limitait l'intelligence.

Résultat paradoxal, qui pousse ainsi ces enfants à rompre la chaîne associative et à ne plus pouvoir accéder au sens général et à la règle. Nous pouvons même dire, à *ne plus vouloir le faire*, pour les âgés qui ont mis en place de véritables stratégies anti-pensée pour ne plus être confrontés à cette situation sans issue qu'ils prévoient et qu'ils évitent. C'est ainsi que naissent ces conduites intellectuelles fondées sur les procédés magiques, ou les ruptures caractérielles avec fuite de l'élaboration, qui détournent notre attention de pédagogie.

De toute façon, quelles que soient les origines de la difficulté à apprendre, quels que soient les chemins qu'elle emprunte pour se manifester, lorsqu'elle est sévère elle passe toujours par ce même carrefour de la représentation personnelle trop chargée en affect pour pouvoir faire librement le saut dans l'abstraction. Lorsque la représentation personnelle n'arrive pas à se dépêtrer de sentiments, de peurs, de préoccupations primaires, les enchaînements et les liens nécessaires à l'apprentissage véritable ne sont plus possibles.

Les représentations qui ne peuvent pas servir de tremplin au fonctionnement intellectuel sont de deux ordres qui parfois se superposent. Il y a d'abord celles qui paralysent les enchaînements intellectuels ; ce sont les plus graves, les plus destructrices de la pensée. Il s'agit de représentations qui n'ont pas assez de mobilité, pas assez de capacité de liaison pour permettre d'amorcer le travail intellectuel, en raison de ce que j'appellerais une pauvreté imageante.

Il s'agit souvent d'enfants qui ont à faire avec la prégnance d'images fortes, souvent crues et répétitives, parfois des condensés de scénarios liés à leur histoire personnelle qui n'arrivent pas à se développer et

qui occupent en priorité le devant de la scène. Dès qu'il y a retour au monde interne, dès qu'il y a tentative de liaison entre l'intérieur et l'extérieur, la pensée bute sur ces images et ne peut plus fonctionner. Ces figurations où les thèmes sexuels et les thèmes de violence, mêlés au retour d'angoisses primaires, sont dominants et sont souvent source de sidération ou d'anéantissement intellectuel. Ce sont les cas les plus graves. Ils débouchent sur l'inhibition intellectuelle, les blocages de l'idéation, qui évoquent parfois la débilité.

Alors qu'ils devraient chercher la réponse au problème donné, Gérard redoute de tomber dans un tourbillon, Sylvie connaît de violents maux de tête ou de ventre, Abdou s'endort sur sa table. En fait, ce sont des risques d'abandon, de dispersion, d'anéantissement qui se sont réveillés dans la confrontation avec l'apprentissage, en lieu et place de l'organisation intellectuelle, et qui stérilisent les enchaînements.

À côté de ces représentations qui figent le fonctionnement de la pensée, il y a aussi toutes celles qui le parasitent, le pervertissent, en ne lui permettant plus de décoller des préoccupations personnelles, en infiltrant les liens de sentiments négatifs entraînés par la remise en cause de l'apprentissage. Lorsque le désir de savoir sur l'identité, la sexualité, la mort, est prégnant et qu'il alterne avec des idées de persécution, de dévalorisation, de mégalomanie, sur ce chemin qui mène à la règle et à la loi, les risques d'effondrement et de révolte seront toujours présents.

Même si ces représentations trop perméables à l'affect s'accompagnent souvent d'une vivacité intellectuelle, d'une bonne capacité à l'association immédiate qui peut faire illusion, elles ne donnent pas davantage accès à la triangulation, indispensable pour accéder à la symbolisation.

– Julien, 10 ans, me dit que « le verbe est bien con d'obéir au sujet » sous-entendant par-là qu'il ne faut pas compter sur lui pour apprendre les règles de la conjugaison et encore moins pour se soumettre à moi.

– Georges, 13 ans, me dit « ça casse la tête ce truc-là » en cherchant la réponse à un problème de géométrie que je viens de lui soumettre. Je comprends qu'en me regardant droit dans les yeux et qu'en repoussant avec mépris son cahier, il cherche la confrontation avec moi, pour échapper aux idées de dépression, de dévalorisation que cet exercice a fait naître en lui.

– Yasmina, 9 ans, me dit « qu'elle mélange tout dans la table des fois » parce que je ne suis pas assis près d'elle quand elle doit faire des multiplications ; je sais que pour elle, l'efficacité et l'autonomie sont dangereuses. Elles la confrontent à une idée de transgression, de rupture d'avec la culture familiale qui la paralyse.

S'il y a une seule chose dont je suis certain, c'est que les stratégies pédagogiques les plus fines, les plus élaborées pour présenter le savoir ne pourront pas grand-chose devant cette surcharge de la représentation.

Le frein que connaissent ou qu'ont connu tous ces enfants, ou presque, pour accéder à la maîtrise de la lecture est pour moi une belle illustration de cette idée.

Il y a longtemps que je ne me laisse plus impressionner par les tests spécialisés qui soulignent des lacunes dans les domaines de la mémoire, de l'attention, des repères spatio-temporels, sans parler de la coordination oculomotrice, puisque certains poussent le ridicule jusqu'à vouloir nous faire croire que la cause essentielle de la difficulté pour apprendre à lire viendrait d'un défaut de coordination entre l'œil et la main.

Même si ces défauts existent, ils ne sont pour moi que la conséquence, le prolongement de cette faille de la capacité imageante dont je vous parle, que je cherche à décrire et que j'observe régulièrement.

Cette faille ne leur permet pas de croiser utilement leurs propres images avec celles du texte. Elle les oblige à rester collés à ce qui est vu, à se cramponner à la forme pour ne pas dériver.

Pour aller de la forme des lettres et des mots à leur sens, pour savoir lire, il y a un passage obligé par son monde intérieur, par ses images personnelles, par ses représentations, et certains le redoutent parce qu'ils vont y rencontrer le désordre et le vide, parce que les relais entre eux et les mots ne peuvent être que chaotiques, dispersés et ne peuvent pas les ramener à l'intelligence du texte. Ils préfèrent alors s'en passer. Piochant systématiquement les mots pour certains, les juxtaposant sans les ramener au sens pour les autres.

Alors, comment faire pour les aider ? Comment faire pour que l'objet de l'apprentissage ne devienne pas la cible de projections parasites, ne soit plus chargé de tout ce risque et ce maléfice ?

Même s'ils sont peu à nous dire les choses aussi crûment que Julien, Georges et Yasmina, je n'en fais pas des figures d'exception. Ils sont pour moi les porte-drapeaux de bon nombre d'enfants qui abordent la lecture, les mathématiques, la grammaire, sans avoir pu mettre à distance les parasitages émotionnels, relationnels, qui pervertissent les enchaînements et les liens entre les opérations mentales. Si je veux les aider je sais qu'il va être nécessaire d'atténuer ces projections génératrices de confusion et d'empêchement de penser.

POUR UNE MÉDIATION CULTURELLE

Cette médiation culturelle permettrait de prendre en compte les inquiétudes et les émotions qui parasitent l'apprentissage... Car plus j'avance dans ce métier, et plus je suis persuadé qu'il n'y aura pas de sortie d'un échec lourd, comme celui que vivent ceux qui n'ont pas réussi à assimiler les bases de la scolarité primaire, sans prise en compte des images et des sentiments qui les animent dans la situation d'apprentissage. À condition bien entendu de trouver la voie qui va permettre de les atténuer et de les rendre fréquentables.

Je sais que cette proposition n'est pas habituelle. Je sais qu'il est dit qu'elle risque de dénaturer le cadre pédagogique, de le transformer en lieu thérapeutique de second ordre, pourtant je la maintiens.

J'irais même jusqu'à dire que la mise à l'écart arbitraire du débordement pulsionnel, prôné par certains, est bien plus nocive ; elle risque de stériliser le fonctionnement intellectuel, ce qui n'est pas non plus la vocation du pédagogue. D'ailleurs il faut aussi dire et redire que les thèmes les plus neutres et les plus plats sont souvent ceux qui incitent le plus à ces projections parasites. Il faut voir à ce sujet comment les « grands non lecteurs » traitent et maltraitent les livres d'apprentissage de la lecture qui donnent la priorité à la technique sur le sens de l'histoire.

Si l'on veut relancer le processus des apprentissages, si l'on veut restaurer la relation pédagogique, il me paraît nécessaire de traiter avec les soubassements, les fondements de cette pensée, même s'ils sont chaotiques, archaïques ou violents.

Toutefois, si l'on veut maintenir le cadre pédagogique, il est impératif de respecter deux principes : le premier étant de se servir pour alimenter ce travail d'une médiation culturelle, que celle-ci soit littéraire, scientifique ou artistique. Cette médiation devra remplir un double rôle.

- Permettre aux questions brûlantes et aux inquiétudes premières d'avoir droit de cité. Mais pas n'importe comment, elles devront être contenues, figurées dans un registre symbolique, dans une métaphore qui les mettra en forme et les atténuera.
- Offrir dans le même temps le fil pour s'en éloigner et aménager un cadre où le passage à l'abstraction et à la règle deviendra possible. Pour comprendre ce double rôle de la médiation, je prendrai exemple sur Jules Verne, qui pratique ainsi tout au long de ses romans, n'hésitant pas à ramener son lecteur au plus près de ses angoisses archaïques avant de lui proposer un cheminement scientifique.

Et j'en arrive au second principe à respecter pour ne pas dénaturer le cadre pédagogique : prendre appui sur ce support, sur cette médiation symbolique, et surtout ne pas le délaissier pour aborder les apprentissages, y compris ceux qui sont les plus éloignés de toutes ces préoccupations. C'est à mon avis la meilleure façon de donner une chance à ces enfants et à ces adolescents qui ont un lourd passif scolaire : pouvoir supporter la limite et le renoncement qui vont avec la pensée.

L'exemple de Jules Verne

J'ai froid, j'ai faim, j'ai soif, j'ai chaud, je manque d'air, j'ai une crampe... Ce n'est pas pendant la séance de sport qu'arrivent ces plaintes mais bien dans ce moment très particulier où je demande à mes élèves d'aller un peu plus loin dans la réflexion, d'affronter le doute pour chercher la solution d'un problème infiniment plus aisé que ceux qu'ils résolvent tout au long de leur journée, en dehors de l'école.

Très vite, j'ai remarqué que ces désagréments, ces sensations corporelles primaires, qui empêchaient la pensée de fonctionner, s'atténuaient lorsqu'ils avaient à calculer, avec le Capitaine Némó, le cubage d'air nécessaire à la survie des occupants du Nautilus coincé dans les glaces du pôle Sud, lorsqu'ils devaient aider le jeune Axel, perdu seul dans le noir, à calculer la distance qui le séparait de son oncle lors de leur voyage vers le centre de la terre, lorsqu'ils devaient diviser le nombre de litres d'eau restant entre les héros du voyage de *Cinq semaines en ballon* égarés dans le désert. Ces notions de mètres cubes, de vitesse, de déplacement du son, de partage, qui semblaient dépasser l'entendement, devenaient subitement accessibles. L'excitation, le découragement excessif qui venaient toujours en lieu et place de la réflexion cédaient le pas à une possibilité de chercher et d'utiliser enfin leurs capacités intellectuelles.

Je me suis servi pendant un temps assez long des qualités pédagogiques de ces textes avant de comprendre que Jules Verne, lui aussi, pour nous entraîner vers les hautes sphères de la connaissance technique et scientifique, prenait toujours soin de placer ses héros dans des situations d'une grande simplicité dramatique où sont toujours en cause les besoins et les inquiétudes primaires. Certes, l'environnement des machines complexes qui n'ont parfois rien de commun avec ce que nous côtoyons brouille un peu les pistes, mais le lien reste toujours évident entre les inquiétudes archaïques et le souci d'en savoir plus. C'est toujours quand ces héros sont sur le point de mourir de soif, de faim, de froid, d'être dévorés, piqués, écrasés, engloutis que Jules Verne glisse une formule mathématique, une explication sur les climats, sur la constitution des

roches, sur la flore de l'océan Indien ou le fonctionnement du moteur électrique. L'imminence du danger semble provoquer une accélération des processus de pensée chez ses héros et les mettre dans un état où apprendre est un bienfait que ne connaissent apparemment pas mes élèves. Et même, dans une situation comparable, leur premier souci est bien de tenir à l'écart, de faire disjoncter cette pensée qui paraît porter en elle les germes de leur déstabilisation et amener un malaise. Penser serait, pour les uns, du côté de la survie, pour les autres, du côté du dérèglement de la vie. Sauf, donc, lorsque le danger vient de Jules Verne.

Alors mes héros aussi ont un rendement intellectuel amélioré, ils supportent mieux le doute, acceptent de prolonger leur recherche et m'obligent à commencer la mienne : pourquoi Jacques, qui ne sait toujours pas lire à douze ans, accepte-t-il d'apprendre par cœur et de déchiffrer la liste des mots qui composent le récit de l'aveuglement de Michel Strogoff par les Tartares alors que jusque-là, je ne pouvais l'empêcher de se mettre en colère devant son livre de lecture et de chercher à passer la pointe de son crayon à travers les a ? Pourquoi Guillaume cesse-t-il de dessiner des sexes et des armes avec les lettres de l'alphabet lorsque son attention se porte sur les lignes où, dans *Cinq semaines en ballon*, est décrit dans toute son horreur et son atrocité le combat des anthropophages qui s'entre-tuent et s'entre-dévorent sous les yeux des occupants du ballon ?

Certes le sadisme et le voyeurisme, dont est successivement empreinte la curiosité de ces enfants, trouvent à travers ces passages forts un exutoire, mais cette raison ne peut être suffisante ; d'autres conditions sont requises pour que se mettent en marche les rouages de la pensée et pour aller au-delà de l'excitation que procurent de telles images. Guillaume, par exemple, m'avait dit un jour en repoussant avec mépris l'exercice proposé : « Lorsque je serai grand, je m'achèterai un cadavre et je le découperai pour voir ce qu'il y a dedans », sous-entendant par là que je ne détournerai pas le but essentiel de sa curiosité – savoir de quoi est fait l'intérieur du corps – avec des exercices par trop anodins qui n'avaient aucune chance de retenir son attention. Pour autant, la vision d'un écorché le mettait dans un tel état d'excitation qu'il n'eût pas été davantage possible de tenter une reprise intellectualisée comme avec le passage précité de *Cinq semaines en ballon*.

Mohamed, Jacques et Guillaume cherchent à s'envelopper d'une carapace de muscles, ils veulent frapper vite et fort comme Rambo et Rocky, luttent avec des moyens frustes, dans des contrées insalubres, contre des peurs inexplorées. Mais quand ils se font accompagner par

les héros de Jules Verne, ils sont sensibles aux suggestions qui leur sont faites pour approcher l'apprentissage.

Chapitre 3

Guillaume et la peur d'apprendre

« VOIR ET SAVOIR C'EST PAREIL »

« Voir et savoir c'est pareil. » Le garçon qui s'adresse à moi a douze ans, il me regarde droit dans les yeux avec arrogance. Il s'appelle Guillaume et il ne sait pas lire du tout. Il n'est pas content, fâché contre moi qui suis son instituteur parce que je viens de fermer brutalement son livre de lecture et de lui dire qu'il ne saurait jamais lire s'il se contentait de regarder les mots au lieu de chercher à leur donner du sens, et que ce n'est pas en jouant avec les lettres, en les soumettant à ses caprices qu'il apprendra à lire.

Pour tout vous dire, j'ai laissé Guillaume il y a quelques minutes, seul face à une page de son livre de lecture, en lui demandant de faire un effort, de se concentrer, pour déchiffrer trois mots simples. Je sais qu'il aurait dû pouvoir les découvrir car il connaissait les sons qui les composaient. Lorsque je reviens près de lui, je vois qu'il les a recopiés, ce qui aurait pu être un bon départ pour aborder sa recherche, mais qu'ensuite il les a découpés, il a détaché les lettres les unes des autres, il les a retournées dans tous les sens pour en faire n'importe quoi sur une pleine page de

son cahier. Quand je dis n'importe quoi, je ne suis pas tout à fait dans le vrai, je banalise, Guillaume a un projet précis, il cherche à faire des sexes et des armes avec les lettres de l'alphabet. Tout au long de cette activité il a conservé un petit sourire satisfait au coin des lèvres. Le sourire du combattant qui sait la victoire assurée et qui méprise ses adversaires. Non seulement il ne se soumettra pas au sens des mots mais il les torture, non seulement il ne répondra pas aux exigences de son instituteur mais il les tourne en dérision, gardant ainsi à ses propres yeux la maîtrise de la situation. Avec sa page d'écriture que l'on dirait sortie tout droit du manuel illustré du petit soldat lubrique, il m'attend de pied ferme, prêt à faire monter les enchères de la provocation, pour sortir d'une situation où il n'est peut-être pas si à l'aise qu'il y paraît.

Aujourd'hui je vais me contenter de fermer son livre de lecture avec un peu de brusquerie, de lui rappeler encore une fois que ce n'est pas en regardant les lettres, en les pliant à ses fantaisies qu'il apprendra à lire. Je répéterai qu'il devra lui aussi, tout Guillaume qu'il s'appelle, se soumettre à des lois, à des règles, faire le détour par un sens qui n'est pas le sien mais celui des autres s'il veut savoir lire.

Ma réaction a été vive, sans doute un peu excessive, mais il ne peut être question, sous peine de faire éclater le cadre nécessaire à un projet d'apprentissage en groupe, de laisser passer une attaque aussi radicale et active contre le matériel qui nous sert de support pour penser. Avec mon histoire de faire semblant, de sens, de loi, de soumission, je m'adresse d'abord au groupe, à ceux qui connaissent la teneur du travail de Guillaume et qui rient sous cape en attendant ma réaction. Mais je voudrais aussi faire comprendre à l'intéressé qu'il se berce d'illusions, qu'il n'aura jamais accès à la connaissance tant qu'il n'acceptera pas de ne pas savoir, tant qu'il refusera d'affronter la souffrance que lui impose la rencontre avec ses limites, tant qu'il ne sera pas capable de se détacher de ses préoccupations infantiles et de se laisser guider.

Dire tout cela me calme, me permet de retrouver mon identité de pédagogue mise à mal par ce garçon, mais je sais par avance qu'il ne peut recevoir ce discours.

UNE ORGANISATION PSYCHIQUE INCOMPATIBLE AVEC L'APPRENTISSAGE...

Nous verrons par la suite que son organisation psychique repose sur tout ce que je lui demande d'abandonner. Devant ce danger, il ne peut que se rigidifier sur ses positions pour me répondre : « Voir et savoir

c'est pareil. » Il me montre bien, avec cette réponse, qu'il a parfaitement perçu mon attente. Il sait au moins inconsciemment que ce passage par la pensée que j'attends de lui l'obligerait à faire un détour par l'intérieur de lui-même, à se confronter avec le doute, avec le manque, à renoncer à des artifices qu'il emploie régulièrement et qui sont du côté de la magie, de la toute-puissance, de l'excitation. Artifices qui peuvent paraître dérisoires mais qui sont pour lui, nous le verrons par la suite, des boucliers qui lui permettent de ne pas se laisser approcher par ce qui l'inquiète et le désorganise. Artifices qui font partie d'une stratégie vitale qui volerait en éclat s'il devait faire ce détour.

Il faut dire que mon expérience de pédagogue qui se passe depuis trente ans dans la fréquentation des enfants et des adolescents qui se bloquent devant les apprentissages me montre régulièrement que c'est dans cet entre-deux, dans ce passage du voir au savoir que se jouent les destins intellectuels, les dérapages, les empêchements de penser. Les refus de savoir sont souvent le lot de ceux qui ont peur de ce moment, de ceux qui redoutent ce temps de suspension au cours duquel il va falloir couper le lien avec l'extérieur, avec ce qui est vu, ce qui est entendu pour faire un travail intérieur, d'assimilation, de création, qui bouscule les repères et les certitudes et qui mobilise parfois davantage les qualités psychiques que les qualités intellectuelles.

Guillaume est pourtant très bien adapté aux problèmes de la vie quotidienne. Il maîtrise parfaitement le langage, avec un vocabulaire riche et étendu. Il analyse avec finesse les idées d'un texte, d'un film, et l'on ne retrouve jamais dans son discours un manque de logique, une perte de cohérence, qui fourniraient une explication à cette incapacité d'apprendre à lire et à utiliser les concepts mathématiques. Jamais, sauf quand on le contredit, ou quand on souhaite le faire changer de projet. On voit alors ce garçon fin et cultivé devenir buté et limité dans sa réflexion, on le voit entrer dans un processus de rigidification mentale dont il ne se sort qu'en cherchant l'affrontement avec son contradicteur. Affrontement qui dérape très vite dans la violence verbale, dans la provocation et la grossièreté.

« Il a toujours été comme cela » me dira son père, « même bébé, quand on le contrariait, il entrait dans des colères noires, seule sa mère pouvait le calmer ». Le père de Guillaume est représentant, c'est un homme jovial au contact aisé, qui devient un peu trop vite familier dans la relation. Il a poursuivi ses études jusqu'au bac, qu'il n'a pas eu. Malgré cet échec, il aurait été un élève plutôt brillant, toujours en avance dans les classes primaires et il ne s'explique pas du tout l'origine des difficultés d'apprentissage de son fils et surtout cette incapacité pour

apprendre à lire. Il précise, quand même, que personnellement il n'a jamais rien pu lui apprendre d'autre qu'une initiation au sport et à la chasse. Il en conçoit une sorte d'amertume à l'égard de sa femme qui l'aurait coupé de Guillaume en instaurant une trop grande proximité entre elle et lui, surtout les trois premières années de sa vie, jusqu'à l'arrivée d'un deuxième garçon. En tout cas ses propos semblent confirmés par la réaction extrêmement vive de Guillaume à la naissance de son frère. Il développe alors des troubles du sommeil, un bégaiement sévère, des difficultés respiratoires. Je note aussi que la différence des générations semble gommée entre le père et le fils, lorsque je les vois ensemble ils passent le plus clair de leur temps à se chicaner, à se comparer, dans une familiarité excessive, dans une rivalité qui ressemble à celle de deux gamins de douze ans.

La mère, qui a continué des études supérieures jusqu'à la licence, est disquaire. C'est une femme douce, sensible, un peu effacée. Elle reconnaît s'être trop occupée de Guillaume dans les premiers mois de sa vie, mais elle dit aussi qu'elle était seule à la campagne à cette époque, qu'elle ne pouvait pas compter sur son mari qui n'a jamais réclamé de s'occuper de son fils comme il le prétend, et qu'au contraire il délaissait le foyer pour ses activités professionnelles dans la semaine et pour la chasse le week-end.

En dehors de cette période très délicate qu'a été pour Guillaume l'arrivée de son frère, elle dit n'avoir connu aucun problème pour les apprentissages de base. La parole, la propreté, la marche ont été acquises toujours en avance sur l'âge normal. Toutefois, elle précise quand même qu'il a toujours été souhaitable de s'entourer de précautions particulières avec Guillaume. Pour éviter ses mouvements d'humeur et obtenir sa pleine adhésion il était nécessaire de respecter deux conditions :

- – s'adresser à lui tout seul, ne jamais tenter de lui apprendre chaque chose en présence de son père ou de son frère ;
- – le complimenter et être proche de lui physiquement.

Malgré le respect de ces règles, l'apprentissage de la lecture n'a pas été possible non plus avec la mère.

Cette méthode pédagogique, discutable certes, a toutefois permis à Guillaume, qui est un garçon très curieux, dont la mémoire est excellente, d'avoir un vernis culturel étonnant.

L'histoire, la géographie, le cinéma, la musique, l'actualité l'intéressent, il sait beaucoup plus de choses dans ces domaines qu'un enfant de douze ans.

Mais il est important de noter que ses connaissances restent superficielles et cloisonnées. Elles s'inscrivent sur le mode de l'accumulation. Elles me donnent l'impression de plaques qui se juxtaposent les unes à côté des autres, qui peuvent se rencontrer par leur bord mais qui ne s'inscrivent pas avec suffisamment de profondeur pour pouvoir s'enrichir les unes les autres.

Il s'en sert comme d'une carapace défensive qui lui permet d'avoir tout de suite des choses à dire sur tous les sujets, quitte à détourner la conversation pour ne pas se laisser pénétrer, influencer par l'idée de l'autre.

De toute façon, Guillaume n'aime pas les mélanges. Il ne supporte pas de mettre deux choses ensemble pour en faire une troisième, si ce n'est une explosion. Toutes les opérations intellectuelles qui nécessitent de faire une construction, une recherche, de poser des hypothèses, d'associer, de déduire, de transformer, ne l'intéressent pas, il les rejette. Il ne veut rien avoir à faire avec ce qui ne se donne pas dans l'instant, avec ce qui n'est pas accessible dans l'immédiat. Il ne supporte pas le doute, tout ce qu'il ne peut maîtriser et contrôler est rejeté et souvent même vidé de son intérêt pour ne plus être convoité et pour être attaqué. C'est ainsi qu'il est amené à me dire : « Les livres, ça pue, ça sent le vieux, faudrait y mettre le feu. » « La lecture, ça sert à rien, c'est un truc pour les pédés ! » Intégrer directement, rejeter violemment, si possible en détruisant, sont les deux seules relations que Guillaume accepte avec les éléments de la connaissance. Il ne veut rien avoir à faire avec la transformation, avec tout ce qui peut faire vaciller ses certitudes. Lorsqu'il réfléchit, il serre les mâchoires, ses dents grincent, il mâchonne ses crayons, met ses gommes en miettes. Il dessine aussi des armes, des insignes militaires, des canons, des têtes de mort. Il peut s'interrompre brutalement pour parler de Dracula, de Hitler, de Frankenstein. Dans ces moments, il est provocant vis-à-vis de moi, insultant envers ses camarades, prêt à saisir le moindre prétexte pour créer l'incident qui pourrait le libérer de cette tension inquiétante.

Il peut lui arriver aussi lorsqu'il cherche, que ses repères intérieurs sont remis en cause, d'être envahi par un sentiment d'insécurité physique.

« Quand je trouve pas le résultat d'un problème je pense que ça va être bientôt l'apocalypse et qu'on va retourner fondre sur le soleil. » « Quand il y a du calme, j'ai peur que le plafond me tombe sur la tête. » « Quand il y a du silence je sens une boule chaude à l'intérieur de moi, j'ai mal aux muscles. »

Il doit d'ailleurs à certains moments affronter des contractions réelles et douloureuses, parfois proches de la crampe, des muscles du cou et

de l'avant-bras qui l'oblige à céder net tout effort intellectuel pour se détendre. Il se relaxe alors en fermant les yeux et en posant le front sur sa table de travail.

Parfois aussi, c'est sa petitesse qui est révélée à Guillaume au cours de son travail de réflexion, mais les inquiétudes qu'il exprime sur ce sujet ne peuvent pas être le tremplin pour démarrer les apprentissages de base. Leur formulation nous montre que nous restons dans le registre du grandiose, dans le refus du manque : « Quand je pense qu'en Chine, avec tout le monde qu'il y a, personne ne sait que j'existe, ça va être dur pour moi de me faire connaître. » « Dire que les Grecs, qui sont venus sur terre trois mille ans avant nous, connaissaient tant de choses, ça me fout les boules. »

Mais très vite, Guillaume sait surmonter le malaise éprouvé devant le manque en dévalorisant la pensée, en la situant du côté de la faiblesse. « C'est bon pour les filles de rester tranquille toute la journée pour apprendre. » Le véritable savoir reste, pour lui, au niveau du voir et de l'agir. « Un, jour je m'achète un cadavre et je le découpe pour voir ce qu'il y a dedans. » « Quand je serai grand, j'irai en Amérique ; là-bas on apprend des tas de trucs, c'est pas comme en France. » « J'aurais voulu être un homme préhistorique avec personne pour me dire comment faire, alors là j'aurais appris un max. »

Sa relation avec l'autorité, surtout quand elle est chargée de lui transmettre des connaissances, devient vite extrêmement passionnelle. Un jour, alors que nous venions de lire l'histoire de Phaëton, il me fournit une explication à ce sujet. Selon la mythologie grecque, Phaëton, fils du soleil, avait été élevé par sa mère dans l'ignorance de son père. Quand il fut devenu adolescent elle lui révéla de qui il était le fils. Le jeune homme demanda alors à son père, le soleil, de lui laisser conduire son char. Après bien des hésitations, devant l'insistance du fils, le soleil y consentit et il lui fit mille recommandations. Phaëton partit et commença à suivre le chemin tracé sur la voûte céleste. Mais bientôt il fut effrayé par l'altitude à laquelle il se trouvait. La vue des animaux figurant les signes du zodiaque lui fit peur et il quitta la route qui lui était tracée. Il descendit trop bas et mit le feu à la terre, il monta trop haut et les astres se plaignirent à Zeus, si bien que celui-ci, pour éviter une conflagration universelle, le foudroya et le précipita dans le fleuve Eridan. (*Dictionnaire de la Mythologie grecque et romaine*, Grimal, PUF).

Au cours de la discussion qui suit la lecture de ce récit, Guillaume reste plutôt rêveur, en retrait, ce qui n'est pas dans ses habitudes. Ses camarades parlent de la nécessité d'évaluer ses forces avant d'entreprendre une action dangereuse. Même ceux d'entre eux qui ne respectent pas

la loi parlent de l'utilité d'écouter les conseils, de la bêtise de Phaëton qui s'y croyait déjà. Puis Guillaume rompt brutalement son silence pour dire : « Arrêtez vos conneries, il ne faut pas croire que c'est toujours comme cela que ça se passe. Souvent aussi ce sont les pères qui donnent des trucs trop durs à faire à leur fils pour qu'il se casse la gueule ».

D'ailleurs Guillaume se méfie terriblement de moi. Poussé par sa curiosité il a envie de me suivre parce que les thèmes que je propose pour aborder les apprentissages le passionnent. C'est avec une sorte d'impatience qu'il veut savoir des choses sur les origines, les relations humaines, la sexualité, la mort. Il écoute avec avidité les récits tirés de la Bible, de la mythologie grecque, les romans de Jules Verne, les poésies que je lui lis et qui traitent de ces sujets, mais comme j'ai la malhonnêteté de prolonger la lecture de ces textes en y puisant des situations, des éléments qui permettent d'aborder une notion mathématique, de revenir à l'apprentissage de la lecture, il conserve une vigilance de tous les instants pour ne pas se soumettre ou être dépendant de moi. Entre le plaisir que Guillaume éprouve à écouter des histoires qui traitent de ses préoccupations fondamentales et la souffrance que lui impose le détour des opérations intellectuelles, la distance relationnelle ne va pas être facile à trouver entre nous pendant plusieurs mois. Si j'interviens avec autorité, l'obligeant à canaliser son attention sur le problème posé, en le faisant taire, en confisquant les objets hétéroclites qu'il a toujours en sa possession, je deviens alors un effroyable sadique. La punition même minime prend tout de suite des proportions extravagantes. Je me vois alors menacé des foudres de son père qui va venir le retirer de cette classe et me casser la figure. Si après une réussite, je le félicite, je l'encourage, très vite il assimile mon attitude à une exigence tyrannique détournée, à une façon de le contraindre en l'amadouant. « Quand on me dit que c'est bien, il y a longtemps que j'ai compris que c'était pour que j'en fasse plus. » Par contre, lorsque je ne me préoccupe plus de lui, il fait tout pour se rappeler à mon attention. Même s'il ne me demande pas directement de l'aide, il s'agite, m'interpelle, il fait comme si les consignes adressées au groupe ne le concernaient pas. Mais lorsque j'accède à ce désir, lorsque je l'aide individuellement, le malaise s'installe, la proximité physique le gêne, il ne m'écoute plus et il fait tout alors pour m'éloigner de lui.

À propos de distance et d'apprentissage, il me paraît intéressant de raconter un événement qui dépasse le côté anecdotique et qui nous montre à quel point l'exclusivité que Guillaume accorde au voir dans le savoir est liée à la force de cette curiosité sexuelle qui le taraude et qu'il ne peut pas détourner pour aller vers une connaissance plus socialisée.

Au moment des fêtes de Noël, alors que je le connais depuis un trimestre, il a tenu à se faire offrir par sa famille une paire de jumelles de théâtre et un microscope. Ce n'est déjà pas banal de désirer en même temps deux instruments aussi marqués par le souci de voir. Comme ses parents cèdent souvent à ses désirs matériels, il revient en classe après les vacances avec les deux objets qu'il enferme dans un coffret métallique. Croyant bien faire en lui donnant les moyens d'avoir le statut particulier qu'il recherche à l'ordinaire quelques jours plus tard, je lui demande la possibilité d'utiliser son microscope afin que ses camarades et lui-même puissent s'en servir au cours d'une leçon de sciences naturelles. Guillaume a une réaction qui me surprend par sa violence. Il me répond vertement, sur un ton arrogant « qu'il est hors de question que je touche à son microscope, et encore moins que l'on s'en serve pour le travail de classe ». Dès le lendemain d'ailleurs, il achète un cadenas pour son coffre métallique et me signale qu'il gardera toujours la clé sur lui. Très peu de temps après, j'apprends que lui-même a établi un tour pour ses camarades de classe, afin que chacun puisse voir sous sa responsabilité et en dehors de ma présence, au moment des récréations, le cul des puces et des mouches avec le fameux microscope. Quant aux jumelles, j'ai eu l'occasion de les voir de plus près car je les ai confisquées à plusieurs reprises lorsque Guillaume voulait me regarder avec, lorsque je donnais des explications.

Cette histoire de distance, difficile à trouver, entre lui et moi, entre lui et la connaissance, nous montre bien à quel point Guillaume n'arrive pas à détourner son désir de savoir des deux questions qui l'obsèdent : – comment est-il fait ? – comment a-t-il été fait ? Très vite il assimile les tentatives pour médiatiser, pour transformer son questionnement en un souci de le brimer, de le réduire, d'avoir une emprise sur lui. L'image de celui qui est chargé de le guider pour qu'il fasse ce travail est pervertie. Il n'est plus là pour aider, mais pour persécuter, séduire ou empoisonner.

Il faut dire que Guillaume a bien en tête l'image d'une autorité s'appuyant sur des sévices comme la torture, la castration, l'homosexualité, pour le mettre au pas. Nous venons de lire un texte de la mythologie grecque consacré à l'Hadès (le royaume des morts) et la description des châtiments réservés aux grands punis du Tartare, Sisyphe, Tantale, les Danaïdes, Prométhée... a beaucoup retenu son attention. Voici le circuit qu'il imagine pour punir ceux qui n'auront pas suffisamment respecté les dieux au cours de leur vie (voir dessin 1, p. 37). Il faut d'abord mettre son obole (1) avant d'être expédié par un tuyau arrondi (2) sur un lit couvert de pointes (3). Un ingénieux système de ressort vous expédie sur la table d'émasculatation (5) où vous vous faites boxer durant l'opération.

De là, vous passez sur un tabouret tournant plein de clous (6) qui vous propulse dans l'acide (7), que l'on quitte pour la guillotine (8) où l'on vous coupe seulement les mains avant le massage à cou de marteau par la femme robot (9) qui vous remet dans le tuyau vers la chaise électrique (10). Vous n'êtes alors plus bon qu'à vous allonger sur le tapis roulant (11) qui vous porte vers le liquide qui va faire de vous de la chair à pâté (12). Cette mixture est directement reliée au robinet de la cantine où vous constituez l'ordinaire de ceux qui ont fait des bêtises moins graves. Toutes ces opérations sont dirigées et surveillées par la machine située au (4).

Ce dessin nous montre bien, si besoin était, la violence des démons qui hantent Guillaume et l'on peut se demander si ce n'est pas eux qu'il évite de rencontrer en refusant de faire des détours, en ne voulant pas aller sur cet entre-deux, entre le voir et le savoir. On peut même aller plus loin dans notre questionnement et se demander si cette stratégie anti-pensée qu'il a mise en place ne lui est pas nécessaire pour protéger un équilibre précaire, si, pour conserver son unité et rester cohérent, il ne lui faut pas fermer certaines issues.

Comment Guillaume pourrait-il affronter la frustration et le doute qui sont les moteurs du fonctionnement intellectuel alors que le manque appelle chez lui des idées de persécution, de violence, ou d'abandon ? Comment pourrait-il avoir avec un pédagogue une relation confiante qui lui permettrait de passer avec souplesse de la dépendance à l'autonomie, alors que celui qui le guide n'a à ses yeux que le souci de le réduire ou le séduire ? La loi dans ce contexte ne peut pas non plus s'intérioriser. Elle ne peut que rester extérieure, persécutrice, limitative. Elle ne peut s'imposer que dans un rapport de force. Guillaume d'ailleurs le souhaite, pour lui-même et pour les autres ; il réclame l'ordre, le respect de l'autorité, des valeurs établies, avec une exigence tyrannique qui dépasse largement la mienne.

« Tu n'es pas un vrai maître » me dit-il alors que je n'ai pas assez puni, à ses yeux, l'un de ses camarades. « Normalement il faudrait frapper tous ceux qui te répondent mal jusqu'à ce qu'ils s'écrasent. » « Moi, si j'étais maître, je frapperais sur les couilles de tous ceux qui m'embêtent jusqu'à ce qu'elles deviennent molles. » « On devrait avoir une petite guillotine dans cette classe, à chaque fois que quelqu'un déconnerait, on lui couperait un bout de doigt. » Ce désir d'ordre extérieur, cet appel au sadisme de l'autorité, font partie d'une stratégie pour se protéger des dérèglements que Guillaume sent en lui et qu'il projette au dehors et sur les autres pour mieux les combattre. De la même façon, la valorisation de la force, de la violence, de l'acte, le développement du muscle sont autant

de bouclier, de carapace qui l'aide paradoxalement à affronter ses démons intérieurs, car il les utilise instantanément pour toutes les situations ou les personnes qui les réveillent. Quelquefois cette stratégie trouve ces limites, notamment devant les insultes de ses camarades qui évoquent en terme grossier un lien sexualisé entre lui et sa mère. Guillaume est alors bien près d'être submergé par l'émotion mais il s'en sort et retrouve un calme apparent en disant : « Parle tant que tu veux, je m'en fous, j'ai mon miroir incassable, imbaisable, imbranlable. »

UNE RELATION SINGULIÈRE AVEC CELUI QUI DÉTIENT L'AUTORITÉ

Devant une armure aussi sophistiquée, qui permet cette fois de « réfléchir » sans se laisser pénétrer par l'idée, on peut se demander quelle place va pouvoir trouver le pédagogue ? Comment peut-il concevoir son identité lorsque la connaissance est synonyme de désordre et de déséquilibre, lorsqu'apprendre fait aussi peur ?

Si j'ai eu envie de parler de Guillaume, ce n'est pas seulement parce qu'il nous propose grâce à ses boutades et à son comportement excessif une belle illustration de la peur d'apprendre, mais c'est aussi parce que je l'ai vu, peu à peu, se dégager de ce comportement figé pour commencer à apprendre, ce qui m'a permis de faire des hypothèses sur le cheminement que nous pouvons proposer dans le cadre pédagogique à ces enfants particulièrement rétifs devant le savoir.

Je l'ai vu amorcer avec douleur le virage qui lui a permis de pouvoir accepter de se confronter avec certains apprentissages de base. Il ne pouvait être qu'intéressant de le suivre sur ce chemin où Guillaume accepte enfin de se confronter à l'apprentissage de la lecture.

Nous sommes ensemble depuis environ six à sept mois, et depuis quelques semaines je note un comportement différent. Guillaume ne s'excite plus au moment où il cherche à découvrir un mot. Il ne fait plus ses plaisanteries habituelles, ses jeux avec les lettres, je le sens au contraire abattu, découragé, presque triste, je me demande même s'il ne va pas se démobiliser lorsqu'il me dit : « La lecture c'est comme l'opération de l'appendicite, faut faire ça jeune, ça fait moins mal. »

APPRENDRE À LIRE AVEC LES ANTHROPOPHAGES

Dans cette période plutôt sombre, nous sommes en train de lire un roman de Jules Verne, *Cinq semaines en ballon*, lorsqu'un passage retient tout particulièrement son attention. Il s'agit d'un combat d'anthropophages décrit dans toute son horreur et son atrocité par Jules Verne, puisque les combattants s'entre-tuent et s'entre-dévorent dans un bain de sang sur le champ de bataille, sous les yeux horrifiés des voyageurs, des Anglais bien civilisés.

Guillaume, qui apprécie tout particulièrement ce passage, me demande de lui souligner dans son livre personnel, de le lui relire plusieurs fois.

Il l'apprendra par cœur et il va se servir des phrases et des mots qui lui paraissent les plus intéressants pour les décomposer, pour revenir à un apprentissage enfin rigoureux des lettres et des sons.

Voici certaines de ces phrases :

« Ils étaient trois cents environ, se choquant dans une inextricable mêlée. La plupart d'entre eux, rouges du sang des blessés dans lequel ils se vautraient, formaient un ensemble hideux à voir. »

« Dès qu'un adversaire gisait sur le sol, son adversaire se hâtait à lui couper la tête. Les femmes mêlées à cette cohue ramassaient les têtes sanglantes et les empilaient à chaque extrémité du champ de bataille. Souvent elles se battaient pour conquérir ce hideux trophée. »

« Le chef se précipita sur un blessé, dont il trancha le bras d'un seul coup, prit ce bras d'une main, et le portant à sa bouche il y mordit à pleines dents. »

« Mais le ballon ne partit pas assez vite qu'il ne pût voir la tribu victorieuse, se précipitant sur les morts et les blessés, se disputer cette chair encore chaude et s'en repaître avidement. »

L'intérêt spécifique pour ce texte va entraîner, durant plusieurs jours, un travail intense qui va permettre à Guillaume de rassembler ce qu'il savait déjà. N'oublions pas que ce garçon intelligent en est à sa septième année d'apprentissage de la lecture et qu'il a déjà beaucoup d'acquis même s'il ne les utilise pas. Après un mois environ de cet effort, Guillaume va commencer à pouvoir déchiffrer, avec lenteur certes, quelques mots, puis quelques lignes et être enfin capable de se sortir de ce handicap que représente le fait d'être un non-lecteur.

Il faut toutefois noter qu'une fois franchie cette première étape, les progrès en lecture ne vont pas être évidents, malgré son adhésion, sa motivation. Guillaume restera un piètre lecteur et encore une fois je remarquerai que les enfants de dix à douze ans, même lorsqu'ils mettent

en jeu toute leur intelligence et leur volonté, apprennent à lire moins vite et moins bien que les enfants de six à sept ans.

Cette parenthèse étant faite, il faut se demander pourquoi Guillaume a basculé et a pu accepter d'affronter cette épreuve douloureuse que représentait pour lui l'apprentissage de la lecture.

Est-ce le texte proposé pour l'occasion qui a joué ce rôle déterminant ? Est-ce Guillaume lui-même qui a changé ? Y a-t-il eu chez lui un mouvement psychique qui a rendu possible cette confrontation avec le non-savoir ?

Les hypothèses que nous pouvons faire sur l'origine d'un changement comme celui-ci resteront toujours discutables, mais à mon avis, dans ce cas précis, les deux sont certainement liées, se confortant sans doute mutuellement comme dans un *feed-back*.

Voyons d'abord pourquoi le texte aurait pu jouer un rôle déterminant ? Depuis quelques mois, Guillaume est face à des histoires qui sont dans le champ de ses préoccupations et qui le passionnent. Ces textes parlent des origines, de la mort, des peurs parfois très archaïques comme nous venons de le voir avec le passage de *Cinq semaines en ballon*.

Depuis longtemps sans doute, et au moins depuis que je connais Guillaume, ce sont ces thèmes qui occupent son esprit, qui ne lui laissent pas d'espace pour penser, qui lui rendent redoutable ce passage par l'intérieur de lui-même. Dès qu'il doit faire ce saut dans la pensée, dès qu'il est dans cet entre-deux qui mène du voir au savoir, Guillaume est assailli par des sentiments trop violents pour que ceux-ci puissent stimuler son fonctionnement intellectuel. Ce ne sont plus des inquiétudes légères qui le poussent à rassembler ses forces intellectuelles pour combler un manque passager mais des idées de persécution, d'abandon qui donnent lieu à des images qui font déraiser l'exercice de penser dans le malaise et qui ne pourront se dissoudre que dans le corps et le passage à l'acte.

Mais cette fois, pour apprendre à lire, il lui est proposé de rester dans le champ de ce qui habituellement le perturbe. Les images contenues dans le texte de Jules Verne ont sûrement des points communs avec celles qui le taraudent. Toutefois, ici, elles sont reprises dans un scénario organisé, avec les mots de quelqu'un d'autre. Ce scénario a une inscription culturelle. Il est valorisé dans le cadre pédagogique, puisqu'il devient le support pour aller vers le savoir. Guillaume peut se saisir de ce matériel qui a suffisamment de force pour contenir ses émotions, pour leur donner une forme négociable par la pensée, ouvrant ainsi un espace de liberté pour affronter l'expérience négative de l'apprentissage.

Devant cette scène horrible, très sexualisée, où les peurs les plus primitives sont présentes, Guillaume n'est plus seul, il est accompagné par ces Anglais bien élevés qui donnent libre cours à leur voyeurisme avec des rationalisations scientifiques, il est soutenu par son instituteur qui lui a apporté ce scénario puisé dans le patrimoine culturel, inscrit dans la chaîne des générations. Il est épaulé par ses camarades de groupe avec lesquels ce qui inquiétait, ce qui était bizarre, devient partageable et commun... Je passe sur les fous rires, les jeux mimés, les plaisanteries déclenchées par la lecture d'un tel passage. Mais il faut savoir que ce matériel entraîne beaucoup moins de dérapages, de ruptures que ne le font les inquiétudes qui partent des préoccupations personnelles.

Deuxième hypothèse, Guillaume a changé. Incontestablement, le Guillaume qui fait l'effort d'apprendre à lire n'est plus tout à fait le même que celui qui répondait par la violence et l'éclat à la remise en question.

L'élément moteur de tous ces changements semble bien être la capacité nouvelle qu'il développe pour traiter une information. Ce qui va lui permettre de ne plus se sentir persécuté lorsqu'il ne maîtrise pas les situations et qu'il doute de pouvoir tenir à distance ces émotions, et d'atténuer le rôle défensif qu'il faisait jouer à son corps en s'agitant, en cherchant l'affrontement.

LORSQUE LA PENSÉE PEUT TRAITER AVEC L'ÉMOTION

Pour pouvoir le démontrer, j'ai la chance de disposer de deux séries de deux dessins, faits à quelques mois d'intervalle sur le même sujet. Comme Guillaume est resté plus d'une année scolaire avec moi, nous avons repris certains thèmes à l'identique, ce qui permet de comparer des productions faites avant et après l'apprentissage de la lecture.

Premier thème : il s'agissait d'illustrer la poésie de Verlaine *Violons d'automne*, dont le début au moins est bien connu : « Les violons de l'automne blessent mon cœur d'une langueur monotone... ». Voici comment Guillaume l'illustre alors qu'il ne sait pas encore lire (voir dessin 2).

D'emblée nous voyons à quel point l'émotion est proche. Ce dessin est tout à fait dans le sujet de la poésie, l'os représente la mort, le réveil ailé, le temps qui passe, les larmes, la tristesse, la canne, la vieillesse. Le cœur brisé est un violon. Mais si ce dessin reste cohérent et beau, il inquiète car on mesure à quel point le thème de cette poésie a impressionné Guillaume, l'a obligé à condenser l'émotion et son expression. Ce cœur

est à la fois corps, visage et violon. C'est de lui que partent les bras, les jambes, les larmes et on se demande comment dans cet amalgame il pourrait exister un espace pour que la pensée s'organise et se détache de l'émotion.

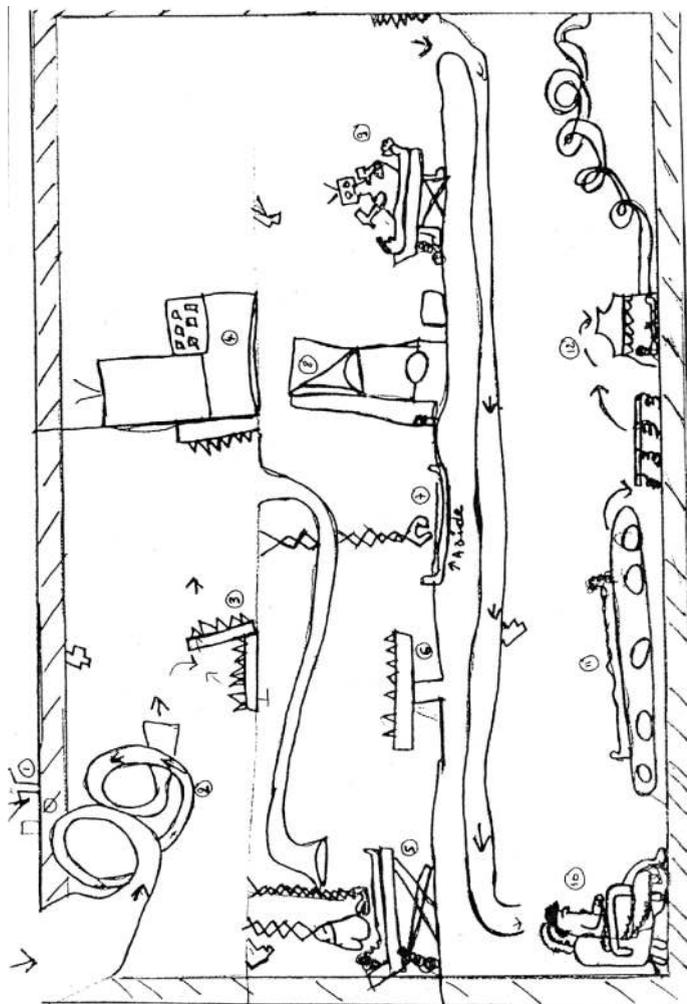
Dans le dessin 3, nous sommes toujours dans le sujet de la poésie. Mais la distance est prise avec les affects. La mort est représentée par un petit cimetière bien intégré au paysage et non plus par un os. La vieillesse et la solitude par un homme qui s'en va sur le chemin avec sa canne. Le temps qui passe par un bruit de clocher. L'automne par les feuilles qui tombent, le violon est dans un nuage.

Incontestablement les deux dessins sont différents. Même si le premier peut avoir notre préférence pour sa force évocatrice, on voit que dans le second s'est glissée une possibilité de prendre de la distance avec l'émotion, une capacité de l'élaborer, de l'organiser. Guillaume n'est plus submergé, n'est plus envahi par ses craintes, il a libéré des circuits pour associer, pour maîtriser ce qui lui faisait si peur et qui l'empêchait de se servir de sa pensée. L'espace et le temps ont pris une place dans la rencontre entre la poésie de Verlaine et Guillaume. Ce n'est sans doute pas pour rien qu'il vient d'apprendre à lire l'heure.

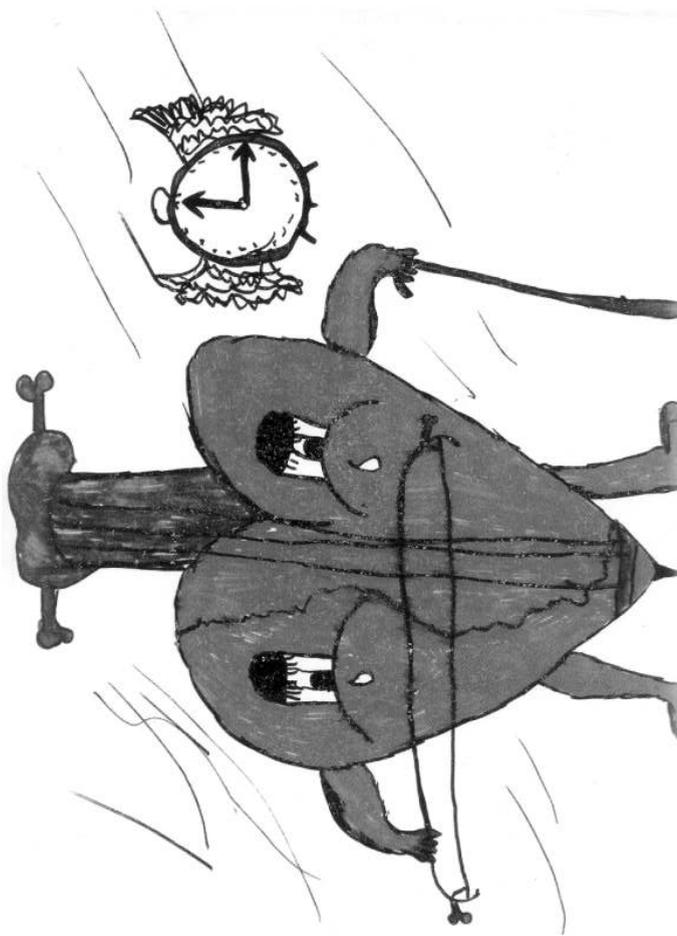
Deuxième série de dessins : il s'agissait cette fois de dessiner son héros préféré de la mythologie grecque. Dans le dessin 4, Guillaume ne sait pas lire, il est toujours en proie aux réactions de violence. Son héros de prédilection est Héraclès. Il le représente dans le deuxième de ses travaux, le combat contre l'Hydre de Lerne. Cet homme tout en muscle, qui sait si bien faire éclater l'environnement dès qu'il est contrarié, le fascine. Il s'identifie à lui dans son combat contre les monstres bizarres, vestiges d'un passé chaotique qu'il faut terrasser afin de remettre de l'ordre dans le monde. Ici Héraclès coupe les têtes de l'Hydre de Lerne (voir dessin 4).

Dessin 5 : une année s'est écoulée. Guillaume a choisi cette fois Héphestos pour représenter son héros ou dieu préféré. Ce personnage est l'envers d'Héraclès. Il n'est pas dans le paraître mais dans le faire.

Rejeté par sa mère, trompé par sa femme, mutilé dans son corps, ce dieu boiteux qui marche avec une prothèse est sûrement une représentation de la castration symbolique pour Guillaume qui commence à pouvoir accepter de ne pas savoir, de rencontrer le manque et le doute. Peut-être se reconnaît-il des points communs avec cet artisan génial ? Il l'a représenté dans son atelier, au milieu des objets qu'il vient de fabriquer ; nous reconnaissons un char, des armes, un robot, mais aussi le coucou qui sort de son boîtier et qui donne l'heure que Guillaume sait lire depuis peu (voir dessin 5).



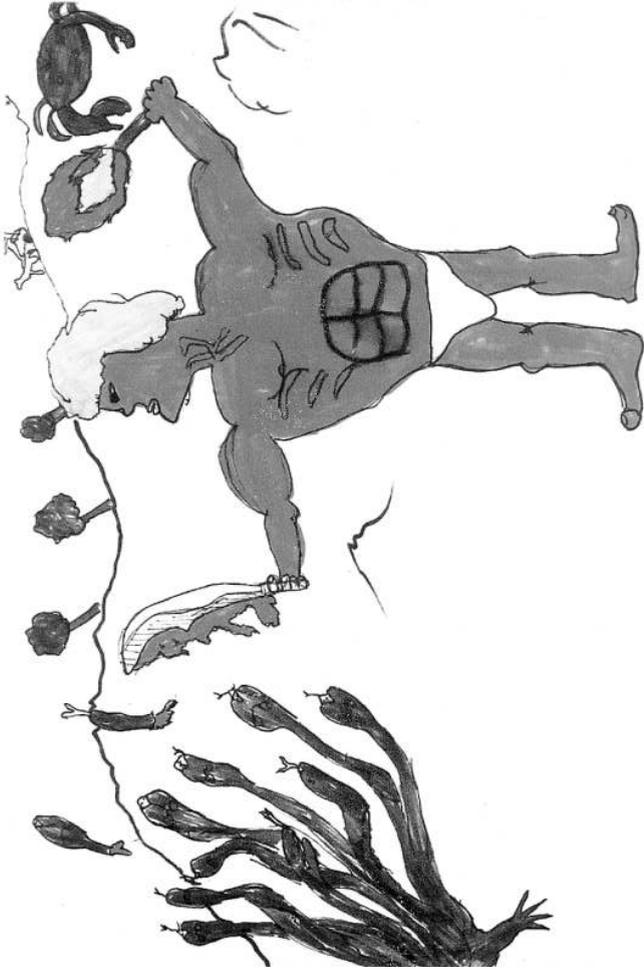
Dessin 1 – L'enfer selon Guillaume



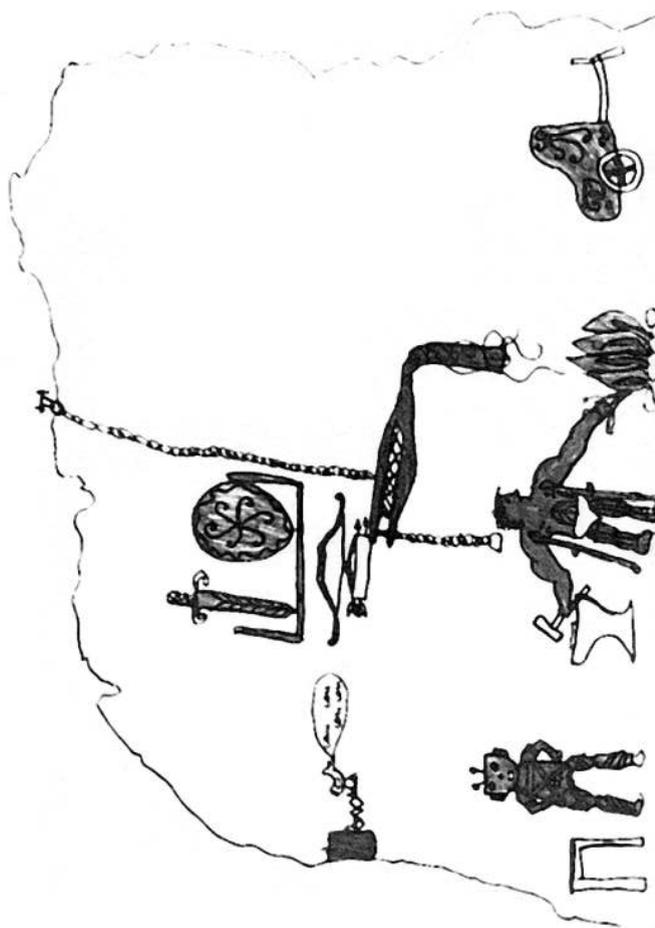
Dessin 2 – Les sanglots des violons. Guillaume refuse la lecture



Dessin 3 – Les sanglots des violons. Guillaume apprend à lire



Dessin 4 – Héraclès, la force pour résoudre le conflit



Dessin 5 – Héphaïstos, le passage par la pensée devient possible

Chapitre 4

Gérard et la peur de savoir

TOUT METTRE EN ŒUVRE POUR LIMITER LA CURIOSITÉ...

Gérard a douze ans lorsqu'il arrive dans ma classe. C'est un grand garçon au visage ingrat. Sans que l'on puisse parler de débilité, le regard vide et le manque d'expression évoquent la limite des capacités intellectuelles. Les histoires, le dessin, le sport l'ennuient tout autant que le travail. Ses connaissances scolaires sont pratiquement inexistantes. Gérard ne sait pas lire et il n'a pas encore été capable d'apprendre à reconnaître les lettres de l'alphabet. En mathématiques, il n'a pas encore le sens de la numérotation, de la succession. Il ne sait toujours pas faire des additions à retenue. Il passe le temps aux toilettes, à l'infirmerie, en traînant dans le parc ; il peut aussi faire les cent pas dans la classe.

Facilement déprimé et triste, Gérard tranche avec les autres enfants du groupe car, devant la difficulté et la frustration, il ne se laisse jamais aller à des mouvements de violence ou de colère. Il peut rester de longues minutes les yeux dans le vague à soutenir sa tête ou à repasser avec la pointe de son stylo à bille le dessin d'une tombe qu'il s'est fait sur l'avant-bras.

Lorsque j'essaie de le solliciter, de le questionner, il semble s'enfoncer dans une torpeur proche de la sidération mentale qui ne laisse bien entendu aucune disponibilité pour chercher une solution. Sa participation active à la vie du groupe se fait sous forme d'interventions fugaces qui l'amènent à dire un mot, une parole sur un sujet précis et particulier sans pour autant qu'il s'adresse à un interlocuteur privilégié. Presque toujours, il s'agit d'une association directe entre ce qu'il vient d'entendre et un épisode de sa vie personnelle. La mort de sa mère, l'alcoolisme de son père, ses difficultés relationnelles reviennent souvent dans ses propos. Ainsi lorsque notre travail se fait sur le thème de la préhistoire, il compare souvent son mode de vie avec celui des premiers hommes. Il parlera de son appartement sans électricité ni gaz, de sa sœur qui ne sait pas bien parler, de lui qui ne sait pas lire... Mais ce lien n'est pas satisfaisant pour maintenir éveillée son attention, il semble au contraire enliser sa curiosité qui n'arrive pas à décoller de ces images hallucinantes. Il n'arrivera pas, par exemple, à écouter la lecture du roman *La guerre du feu* qui sert de support à notre réflexion et à nos apprentissages.

Gérard oublie et perd aussi rapidement ses affaires que ses idées. Ses lunettes, ses chaussures, son portefeuille, son matériel de classe disparaissent régulièrement. Il ne sait jamais où peuvent être sa flûte ou sa guitare alors que la musique est le seul domaine où les autres lui reconnaissent du talent. Il est en effet capable de jouer suffisamment bien les airs à la mode pour les faire deviner à ses camarades.

AFIN DE NE PAS SAVOIR CE QUE L'ON VOUS CACHE...

D'après les renseignements que nous possédons, Gérard serait dans cet état mélancolique depuis le décès de sa mère survenu alors qu'il avait cinq ans. Cette mort est entourée de beaucoup de mystère par le reste de la famille : un père alcoolique en voie de clochardisation, une sœur plus jeune psychotique, et des grands-parents paternels très frustes.

En plus du choc traumatique légitime que peut être la perte de sa mère pour un garçon de cet âge, Gérard a été confronté au silence de son entourage sur trois éléments au moins liés directement à ce deuil.

1. Cette mort ne lui a été annoncée que quelques mois après qu'elle soit survenue. Il a donc dû supporter l'absence de sa mère et l'effet que cela a produit sur la famille avec des mensonges.
2. Les causes de cette mort qui était vraisemblablement un suicide n'ont jamais été explicitées de manière plausible.

3. Le père souhaitait cacher à son fils qu'il n'avait pas été marié avec sa mère. Lorsque Gérard se rend au cimetière, il voit donc sur la tombe un autre nom que le sien et celui de son père. Comment fait-il pour ne pas s'en apercevoir ? Pour ne pas poser de questions ?

En tout cas, on comprend combien il a dû être nécessaire pour lui d'annihiler sa curiosité pour rester en accord avec l'histoire qui se racontait autour de lui. À quel point il y avait nécessité de ne pas s'accorder le droit à la connaissance et au fonctionnement intellectuel qui auraient pu le conduire à la découverte de secrets et à la perte de ce lien fort qui l'unissait à son père dans la mélancolie et la dépression.

La ressemblance physique entre les deux est d'ailleurs frappante et le père, malgré ses carences évidentes, souhaite assumer seul l'éducation de son fils. Il est insatisfait de la séparation et de ce placement en internat. Il le fait savoir à son fils qui s'intègre avec réticence et n'hésite pas à dire que son père va venir le retirer et intervenir violemment auprès des éducateurs trop exigeants.

UN VOYAGE AU CENTRE DE LA TERRE...

Lorsque Gérard arrive dans ma classe, il est déjà depuis une année dans notre institution. Une psychothérapie vient de commencer, elle semble permettre une meilleure insertion avec les camarades du groupe de vie. La communication est plus aisée. Il est moins souvent seul et peut participer sur un mode passif aux activités manuelles qui lui sont proposées. Malheureusement, les apprentissages scolaires en sont toujours au même point. Il oublie le peu qu'il apprend et ne sait toujours pas épeler les lettres de son nom. Son intérêt pour les thèmes de la classe ne dépasse pas l'anecdote, aucun sujet n'a encore retenu durablement son attention pour pouvoir servir de tremplin à un apprentissage. Pourtant, au troisième trimestre, alors que nous approchons de la fin de l'année scolaire, Gérard va trouver dans le roman de Jules Verne *Voyage au centre de la terre* un intérêt dont je ne le croyais plus capable. Cette aventure, que l'on peut voir comme un voyage d'exploration, est aussi un retour en arrière, une descente vers les origines qui va susciter en lui un bouillonnement au niveau de l'idée et de l'image tout à fait exceptionnel compte tenu de la force des inhibitions que je lui connaissais. Cette possibilité nouvelle d'extérioriser et d'organiser un tant soit peu ses préoccupations et ses peurs, à partir d'éléments extérieurs apportés par une histoire, va faire brèche dans le fonctionnement clos et limité de Gérard. Nous allons voir comment peu à peu il se sert des images qui

lui sont proposées par le texte pour sortir de sa torpeur intellectuelle, s'autoriser au questionnement et ne pas réprimer systématiquement sa curiosité.

Pour cela, je propose de suivre Gérard dans ce que fut son voyage au centre de la terre. À lui, comme aux autres enfants du groupe, je demandais, à chacun des passages importants du roman, un texte et parfois un dessin pour me faire part de leurs sentiments. Gérard qui ne savait pas écrire a accepté pour la première fois de me dicter ses textes. Ils nous serviront de repères dans cette descente. Ils nous apporteront un éclairage parfois cru et violent, mais certainement juste sur ce qui pouvait être à l'origine des blocages et des inhibitions sévères que ce garçon avait devant le savoir.

SUR UN CHEMIN QUI RESSEMBLE ÉTRANGEMENT À CELUI DE LA CONNAISSANCE

En préparant les enfants au thème du voyage au centre de la terre, avant d'aborder la lecture de Jules Verne, j'ai demandé à chacun comment il imaginait le centre de la terre et ce que les héros du roman allaient y trouver. La réponse de Gérard est plutôt surprenante :

« Les explorateurs vont trouver une grosse pierre, comme une porte très lourde. Derrière cette porte, il y a un papier sur lequel est écrit : attention, n'avancez plus, sinon c'est la mort. S'ils ne savent pas lire ils vont mourir. S'ils savent lire et qu'ils veulent continuer à approcher, c'est la mort. »

Le dessin qu'il fait pour illustrer son idée est très représentatif (voir dessin 6). À l'intérieur d'une montagne volcan, survolée par une foule d'oiseaux menaçants faits sur le modèle du *m* de « maman », un homme vient d'ouvrir la lourde porte qui donne sur un escalier abrupt. Au milieu de cet escalier, un papier, c'est le fameux message dont Gérard nous a livré le contenu. Effectivement, si le voyageur continue à descendre par le chemin direct de cet escalier, il risque de se heurter à un point lumineux jaune :

« C'est une boule de feu pour brûler les gens trop curieux, ceux qui veulent voir de trop près le centre de la terre. »

Par contre, dans une autre direction, non balisée cette fois, à peu près à la même profondeur, se trouve une poubelle. Objet beaucoup moins attirant de prime abord :

| « Personne ne la regarde, mais elle contient des diamants. »

Ce n'est sûrement pas aller trop loin dans l'interprétation que de reconnaître un lien entre les inhibitions intellectuelles de Gérard et ce texte et ce dessin qu'il vient de faire sur sa représentation du centre de la terre. Toute cette histoire s'organise en effet autour d'un message écrit, de la curiosité et de la mort.

Cet escalier, qui se trouve sous une lourde porte qui peut évoquer une pierre tombale, pourrait bien être le chemin du savoir, mais un chemin qui n'a guère d'issue. Si l'on cède à la curiosité en approchant trop près du centre, peut-être de la vérité, on est brûlé. Mais l'ignorance ne protège pas non plus des dangers et ceux qui se ferment les yeux en ne sachant pas lire vont aussi mourir.

Voilà qui peut déjà nous aider à comprendre pourquoi Gérard est aussi mal à l'aise dans une classe. Cette poubelle, hors du chemin, dont il est seul à connaître l'attrait, ne paraît pas être d'un grand secours.

C'est la première fois que Gérard participe aussi pleinement à une activité dans le cadre de la classe. Cette idée de voyage au centre de la terre, que nous avons évoquée en groupe, n'est sûrement pas sans lui rappeler les thèmes qui le préoccupent. Mais il a pu, pour composer son texte et faire son dessin, mettre un peu de distance avec ses obsessions pour nous raconter une histoire. La tombe de sa mère et la détresse fascinante de son père ont pris la forme d'un escalier dangereux et d'une poubelle. Je suis persuadé qu'il y a là le signe d'une ouverture ou d'un espace tout à fait propice à l'amorce d'une pensée. Ces représentations nouvelles de l'angoisse, même si elles restent crues et terriblement inquiétantes, ne peuvent pas être aussi paralysantes pour la pensée que les précédentes.

J'ai déjà le sentiment qu'il sera possible à Gérard d'écouter la lecture de ce roman.

AVEC UN ORPHELIN QUI CHERCHE À DÉCHIFFRER UN MESSAGE...

Après cette entrée en matière, je remets à chacun des enfants le livre de Jules Verne *Voyage au centre de la terre*, en texte intégral dans une

collection de poche. Il servira de support à la lecture à haute voix que je fais devant le groupe comme aux lectures individuelles que chacun fait, en fonction de ses capacités, tous les jours. Il est bien entendu que ce livre restera leur propriété à la fin du trimestre. Gérard, qui ne sait pas lire, reçoit cet ouvrage de près de quatre cents pages comme un cadeau extraordinaire. Il me demande de l'enfermer dans un placard tous les soirs pour éviter qu'il ne soit volé, certainement aussi pour l'aider à lutter contre sa grande capacité à perdre ce à quoi il est attaché. Il le recouvre et me demande s'il pourra l'offrir à son père.

Cette histoire nous est racontée à la première personne par un adolescent nommé Axel. Premier point important que Gérard ne manquera pas de noter, il a aussi perdu sa mère. Axel est en effet orphelin de père et de mère, recueilli par son oncle, le bouillant Otto Lindenbrock, professeur de géologie à l'Université de Hambourg.

Très vite, ces deux personnages se trouvent en présence d'un message codé écrit en runique qu'ils vont avoir le plus grand mal à déchiffrer. Nous profitons de cette occasion pour parler de la construction des différents alphabets, des codes. Chacun écrit des mots, des textes courts en lettres runiques et le fait déchiffrer aux autres.

Avec mon aide, Gérard prend part à cet exercice comme s'il s'agissait d'un jeu. Il va même sortir de la classe des mots ainsi écrits. Il choisira pour cette occasion le prénom de ses éducateurs qu'il a appris à reconnaître globalement et il leur en proposera la lecture.

Démarche importante, car, pour la première fois qu'il utilise le texte écrit à des fins personnelles, le message ne peut pas être compris par l'autre. Avec le code, Gérard est le seul détenteur de l'information qu'il utilise selon son bon vouloir.

De son côté, Axel, le héros de Jules Verne, poursuit sa recherche. Ce jeune homme très cultivé croit avoir découvert certains mots du texte en traduisant celui-ci en latin.

Ces mots sont les suivants : *glace, cruel, bois sacré, changeant, mère, arc et mer*. J'ai donc demandé à chacun des enfants de composer un texte court où seraient inclus ces neuf mots pour aider Axel à découvrir le sens du message.

Voici le texte de Gérard. Nous allons voir que les événements de son histoire personnelle sont encore très proches.

« La mer est froide, elle est de glace. La mère et le monsieur sont sur la glace en train de jouer avec l'arc et le bois sacré. Mais la mer se casse et elle change le bois sacré en bois tout pourri et le monsieur entre dans une colère cruelle. »

Un message qui peut être source d'ennuis...

Avant que le message ne soit déchiffré, j'ai aussi demandé pourquoi quelqu'un pouvait avoir ainsi intérêt à écrire des textes incompréhensibles. La réponse de Gérard qui bute depuis toujours sur des écrits qu'il ne comprend pas ne pouvait manquer d'intérêt.

« Je pense que c'est quelqu'un qui a trouvé une belle île et qui ne veut pas que les autres aillent dessus ; ou c'est peut-être un homme-poisson handicapé qui avait des doigts palmés et qui a mal écrit. Il peut arriver des choses très graves si on lit le papier. »

Nous retrouvons encore cette idée : chercher à percer un mystère peut entraîner des ennuis. La lutte pour le savoir est perdue d'avance avec des gens qui pourraient vous apprendre, mais qui ne veulent pas de vous sur leur belle île et d'autres qui, du fait de leur incapacité, ne peuvent transmettre que des messages inintelligibles. Je me demande si nous ne retrouvons pas là les traces du dilemme que Gérard connaît entre l'enseignement qu'il a reçu en classe où il s'est toujours senti exclu et celui de son père qui affectivement beaucoup de raisons de se faire mal comprendre.

Heureusement, le jeune Axel ne connaît pas les mêmes hésitations devant le savoir. Il vient de découvrir le contenu du message. Il s'agissait d'indications précises permettant d'atteindre le centre de la terre, consignées par un certain Arne Saknussem qui prétend avoir fait le voyage.

Durant la période suivante, nous préparons notre descente. Nous calculons la longueur et le poids des cordes à emmener, le nombre des biscuits nécessaires à la survie, nous situons l'Islande, point d'entrée dans le globe au centre de l'Europe. Nous calculons la longueur du rayon terrestre, nous apprenons à nous servir d'instruments de repérage comme la boussole, le sextant, le manomètre, etc. Gérard n'entre pas dans nos préoccupations dès qu'elles sont chiffrées. Les poids, les distances, les vitesses semblent n'éveiller aucun écho chez lui. Par contre il montre un intérêt vif pour la boussole et va apprendre rapidement à repérer les points cardinaux. Il les écrit et sait maintenant reconnaître et lire de mémoire les noms suivants : nord, sud, est, ouest, corde et boussole.

Un message qui sépare des proches...

Je profite aussi de cette fièvre qui accompagne les préparatifs pour demander aux enfants s'ils accepteraient de descendre réellement, par qui ils choisiraient de se faire accompagner et quels objets ils emmèneraient.

« Oui, je voudrais descendre pour apprendre à travailler. Le centre de la terre c'est ici, c'est le Coteau, mais il faudrait que mon père vienne aussi, sinon j'irais pas jusqu'au fond. J'aimerais descendre avec toi parce que t'es baraqué, t'es fort et tu cours vite. Il faudrait qu'en plus on prenne un docteur avec nous parce que ça sait plein de choses. Comme objet j'emmènerais le livre du voyage au centre de la terre pour savoir ce qui va arriver, un papier pour écrire ce qu'on voit et un chien-loup pour me défendre. »

Le centre de la terre, le centre du Coteau semblent bien être ces lieux où l'on apprend, mais Gérard n'est pas encore prêt à accepter la séparation d'avec son père, qui serait nécessaire à son autonomie psychique ni à une libération de ses capacités intellectuelles. En allant jusqu'au fond, il le trahirait. Il passerait du côté de ceux qui le persécutent ou l'ignorent. En allant vers le centre, vers la boule de feu et en délaissant la poubelle, il contribuerait à enfoncer son père.

Message qui révèle des événements passés ou à venir très inquiétants...

Voici d'ailleurs ce qu'il me dit pour justifier les efforts qu'il fait pour apprendre à lire et écrire des mots nouveaux : « Il faut que je sache lire, car si on m'envoie une lettre pour me dire que mon père est mort, je ne le saurai pas et en rentrant chez moi, je serai surpris. »

Le message écrit est donc censé pour Gérard dévoiler et annoncer des événements douloureux. Les secrets dramatiques auxquels il n'a pas eu accès encore figurent certainement dans ces lettres et ces sons qu'il vaut mieux ne pas connaître et ne pas assembler pour savoir des choses qui vous rendront triste ou qui attireront des ennuis à l'entourage. Le pouvoir extraordinaire et surnaturel du texte nous est encore dévoilé par la justification du livre à emporter : *pour savoir ce qui va arriver*. Il y aurait donc aussi l'avenir qui figurerait dans les textes.

Après la poubelle aux diamants, l'homme aux doigts palmés, c'est le chien-loup, contrepoint du livre et du papier que Gérard souhaite emporter pour cette descente où il a effectivement besoin de protection. Mais ne s'agirait-il pas ici de se protéger aussi contre un désir d'aller trop loin ?

Un message pourtant indispensable à la vie...

Tout comme Gérard, Axel a peur de cette expédition, il s'y laisse entraîner de façon passive par son oncle. À son grand désarroi, sa fiancée l'encourage à tenter l'aventure et il a le sentiment qu'elle souhaite se

débarrasser de lui. J'ai alors demandé aux enfants pourquoi la fiancée d'Axel le poussait à faire ce voyage ?

« Elle veut qu'il devienne malin et qu'il apprenne un tas de choses. Par exemple, s'il y a une grosse pierre en or, elle veut qu'il sache le secret. Parce que s'ils sont mariés et qu'il ne sait pas assez de choses, ça lui fera la honte et lui aussi sera triste. S'il n'apprend pas, elle préfère sa mort. »

De plus en plus, c'est l'ignorance qui préoccupe Gérard. Quand on ne veut pas savoir, on se coupe des autres. Les risques de dépression et de mort sont aussi le lot des plus démunis qui sont délaissés par leurs proches.

Est-ce pour cette raison que depuis quelques jours il semble tout à fait pris par cette histoire et disponible pour les apprentissages qui l'accompagnent ? En dehors de ses textes qui nous prouvent son adhésion, Gérard participe aux discussions du groupe, ce qui n'était pas encore arrivé depuis le début de l'année. Il se souvient de noms compliqués comme ceux des instruments scientifiques, ceux des villes et des pays traversés par Axel et son oncle pour rejoindre l'Islande. Plus surprenant encore, il consent à des efforts importants pour tenter d'apprendre à lire. Il va d'ailleurs le faire d'une façon très singulière. Il ne veut surtout pas que je l'aide à décomposer les mots, à reconnaître les lettres et les sons qu'ils contiennent. Gérard souhaite apprendre des mots par cœur, les photographier et pouvoir les reconnaître dans une phrase. Lorsque j'écris un texte court au tableau, il l'apprend aussi par cœur en écoutant ses camarades le lire et il éprouve une joie intense à faire semblant de le déchiffrer à haute voix dans le groupe. Pour autant, cet effort ne lui donne pas accès à la découverte d'un mot nouveau, même simple. On peut se demander si en agissant ainsi, en se servant uniquement de sa mémoire, Gérard ne souhaite pas filtrer les informations qui lui arrivent, contrôler ce savoir qu'il place peu à peu en lui. S'il mettait en route des capacités de raisonnement, d'association, de compréhension, les découvertes pourraient s'imposer à lui avec le risque de ne plus pouvoir fermer les yeux, d'être contraint à faire des liens qui le mèneraient là où il n'a peut-être pas encore envie d'aller.

Et à la marche en avant...

En tout cas, Gérard nous suit vers le centre de la terre, il se laisse porter par l'intérêt de cette histoire, sa curiosité est en éveil. Les ennuis et les surprises que vont rencontrer nos héros en pénétrant dans le cratère du

volcan, qui doit leur permettre de s'enfoncer sous la terre, ne le laissent plus indifférent. Il fait part de ses inquiétudes, imagine la situation, se voit à leur place. Des images nouvelles illustrent les peurs anciennes de Gérard, en les élargissant elles lui permettent de les exprimer, d'échanger avec les autres, ce qu'il ne pouvait faire auparavant.

C'est ainsi qu'il nous fournit une description tout à fait remarquable de ce qu'il devait vivre dans ces moments de sidération intellectuelle.

Voici sa réponse à la question : « Que peut-il arriver quand on manque d'eau ? » Soulignons qu'Axel, son oncle et le guide qui les accompagne sont sur le point de mourir de soif. Les gourdes sont vides et ils n'ont pas trouvé les sources espérées depuis le début du voyage.

« Le cerveau peut plus commander, il ne reçoit presque plus de sang, la tête est lourde. On manque de ruse, on n'a pas d'idée, on ne cherche plus rien. On ne peut plus marcher en avant, il faut reculer en arrière, on peut apprendre, mais plus beaucoup. Il faudrait sucer de la glace. »

J'ai l'impression de voir dans ce texte une description détaillée des signes qui accompagnent l'inhibition de pensée chez Gérard. Lorsqu'il doit réfléchir, avoir une idée, lui aussi semble avoir la tête lourde. Je l'ai vu des dizaines de fois, dans ces moments réservés aux apprentissages, pencher la tête sur le côté, la soutenir avec sa main comme si elle était pesante. Sans doute a-t-il l'impression que les informations nécessaires à son fonctionnement n'y arrivent pas, qu'elle ne peut plus commander. Une tête à la fois vide et lourde ne joue plus son rôle actif. Elle vous laisse sans ruse, sans idée, sans curiosité, trois des qualités intellectuelles majeures qui lui ont tout à fait manqué et sans lesquelles il n'y a pas de marche en avant possible, il nous le précise avec une lucidité surprenante. L'issue se présente cette fois sous forme de glace. Comme toujours chez Gérard, ce qui aide à la vie n'est pas sans évoquer la mort.

D'AILLEURS UN GÉANT MÉCHANT BARRE LA ROUTE...

Nos héros qui n'avaient, bien entendu, pas de glace à leur disposition, sont sur le point de mourir d'inanition... Ils ne vont devoir leur salut qu'au courage exceptionnel de leur guide qui trouve encore la force de creuser la roche pour faire jaillir l'eau. La tension qui avait accompagné ce passage tout à fait dramatique du roman va donner une richesse particulière à nos discussions de groupe où il va être question des risques de mort et de souffrances entraînés par le manque. Toutes les privations

sont évoquées. Gérard prend part à ces débats, il se fait souvent reprendre par ses camarades qui trouvent ses visions du monde trop pessimistes et défaitistes. Pour la première fois, il va accepter de collaborer à l'exercice de mime qui accompagne le résumé du passage qui a été lu.

Gérard joue avec beaucoup de conviction le rôle d'Axel qui ne peut se relever et qui parle faiblement pour réclamer à boire.

Les exercices de mathématiques liés à cet épisode peuvent rappeler les problèmes de robinets et de baignoires tant décriés. C'est pourtant avec beaucoup de passion que les enfants calculent le débit de cette source d'eau qui sort de la roche par seconde, par minute et par heure et le comparent avec celui du robinet de notre lavabo. Gérard, qui n'a pas encore le sens de la multiplication, est dépassé par ce type de problème. Il note pourtant scrupuleusement les résultats, compare et participe aux exercices de repérage dans le temps qui les accompagnent. Rappelons qu'il ne sait toujours pas lire l'heure.

Bien sûr, cet incident n'est pas suffisant pour faire diminuer l'ardeur de l'oncle, le professeur Lindenbrock, et la descente continue.

Les découvertes merveilleuses alternent avec les ennuis graves. Cette fois, Axel en est la principale victime. Il vient de se perdre, il est seul. Pris de panique, il court dans tous les sens, descend et remonte les mêmes galeries avant de casser sa lampe et de se retrouver prisonnier de la roche, blessé au visage. Il est dans le noir absolu, ses appels désespérés restent sans réponse, l'angoisse est à son comble. Je choisis ce moment plein d'émotion et de drame pour demander quelles peuvent être ses pensées. Deux images bien différentes s'affrontent chez Gérard :

« Axel pense qu'il sera sauvé par un monsieur qui l'emmènera au lointain pour le nourrir et le soigner et après, ils vont trouver une mer pour aller en bateau. Mais comme le noir lui fait trop peur, au bout d'un moment il pense aussi que la lave va venir avec un géant grand et méchant qui va le prendre et l'emmener dans un coin pour le tuer. »

Encore une fois, l'image de la mère (représentée par la mer) est associée à l'espoir, au progrès, à la guérison. En sa présence, la poursuite du chemin est possible. Lorsque la peur monte, les issues sont bloquées, les capacités de représentation de l'avenir sont submergées. Le monsieur devient géant, la mer se transforme en lave et c'est dans un coin que le voyage se termine. Sans doute rencontrons-nous ici les deux facettes de la personnalité du père qui sait être soucieux, proche et capable de parler à son fils lorsqu'il est à jeun, pour devenir brutal et coléreux lorsqu'il a bu. En tout cas, la suite des événements nous le confirmera, lorsque

Gérard se laisse déborder par ses peurs, ce qui empêche l'accès à la mer, au savoir, n'est jamais loin.

Pour pas qu'on touche à la mer...

Dans les épisodes suivants, en effet, l'histoire racontée par Jules Verne va coïncider par deux fois au moins avec les fantaisies inconscientes de Gérard. Nos explorateurs vont d'abord rencontrer une mer souterraine, avant de se trouver face à un géant de près de quatre mètres.

« Il y a une mer parce qu'ils sont à côté du Pacifique. Au début, ils vont croire qu'elle aide parce qu'elle donne à boire, mais après elle va faire une tempête et ils vont reculer en arrière, ils se fatigueront et n'arriveront pas au centre. »

La tempête en effet se présente sous la forme d'un orage. Nos amis, qui ont construit un radeau pour tenter de traverser cette mer, sont pris de panique. Les éclairs zèbrent le ciel, une boule de feu énorme tourne autour du radeau, du pied d'Axel et de la réserve de poudre.

« Elle est là pour pas qu'on touche à la mer » dit Gérard. « C'est peut-être la boule d'un monsieur qui est derrière et qui ne veut pas qu'ils partent vers le centre de la terre. »

Inutile de préciser que cette fois, l'inquiétude de Gérard est très vive, sans doute trop. Le scénario de notre roman est peut-être trop proche de l'histoire qu'il se raconte. Grâce à deux dessins (voir \$\$\$) qu'il fait sur ce thème de la mer et de la boule de feu, nous allons voir les ravages que peut faire l'angoisse sur ses capacités intellectuelles, mais aussi les possibilités nouvelles qu'il semble avoir pour surmonter des peurs qui ne sont plus seulement paralysantes.

Dessin 7. La lecture du passage est juste terminée. Gérard n'a pas encore dicté son texte. Le noir domine : roche, radeau, nuage, pluie. Les personnages ont disparu pour laisser place à cette seule boule jaune. Le rocher est menaçant, les traits sont grossiers. Incontestablement, la mort rôde sur ce dessin, Gérard semble limité et fermé.

Dessin 8. Un jour est passé, nous avons discuté en groupe de la boule de feu, nous avons expliqué le pourquoi des orages et la façon de les maîtriser. Gérard a pris la parole, dicté son texte. Lorsqu'il dessine à nouveau le radeau, la mer est encore agitée, mais la couleur réapparaît : rouge, vert, bleu, jaune, marron, noir. Le trait est beaucoup plus fin, beaucoup plus régulier et précis. Les personnages sont revenus. Hans,

le guide, est à la barre, Axel assis sur la caisse à outils, le professeur regarde la route. Des oiseaux et un soleil dans le ciel bleu contemplent la scène. Libéré de son angoisse, Gérard a échappé au chaos, il retrouve ses moyens. Il est prêt à continuer la route. Il connaît d'ailleurs une quantité impressionnante de mots. Il lui arrive avec un peu de chance de découvrir le sens d'une phrase courte sans qu'il y ait eu apprentissage spécifique, il reconnaît maintenant les sons que font les principales consonnes avec les voyelles.

Mais cette disponibilité relative pour apprendre repose sur des bases encore fragiles. Dès que le thème de notre étude s'éloigne un tant soit peu des préoccupations directes d'Axel et de son oncle, Gérard n'est plus stimulé ni aiguillonné par cette peur qui le maintient en éveil, sa curiosité s'estompe. Il ne participera que très peu à une recherche et à une étude comparative des qualités de certaines roches qui passionnent pourtant ses camarades. De même, lorsqu'il y a proximité excessive entre ses craintes et le contenu de notre histoire, il se fige, devient terne et triste, le méchant géant réapparaît à chaque virage. Pourtant, la rencontre avec ce géant que l'on aurait pu redouter va paradoxalement stimuler la combativité de Gérard.

LORSQUE LE PROFESSEUR PEUT DEVENIR RÉFÉRENCE

Alors que nous nous rapprochons de ce centre de la terre, la réalité de notre roman va atteindre et dépasser la fiction des fantasmes de Gérard. Ce géant dont il nous parle tant, qui lui fait si peur, nous allons le croiser sur notre chemin. Axel et son oncle vont voir un homme d'une taille extraordinaire : « sa tête est grosse comme celle d'un buffle, ses cheveux sont une véritable crinière semblable à celle des éléphants d'un autre temps. » Il conduit un troupeau de mammoths. Axel est terrorisé. Il faut préciser que quelque temps auparavant, ils avaient découvert un champ d'ossements préhistoriques parmi lesquels trônait un squelette humain.

Contre toute attente, Gérard garde sa lucidité :

« C'est un géant méchant qui va les prendre et les amener à sa caverne pour pas qu'ils aient la richesse. C'est lui qui a mangé la dame qui avait ses os dans le champ. Si on est son copain, il leur donnera à manger de la grosse viande et on n'aura pas d'histoire. On peut pas s'expliquer avec lui, il parle la langue des animaux, on le comprend pas, peut-être que le professeur qui est malin va le rouler. »

Le géant, avec qui il n'est pas nécessaire de chercher à communiquer, ne veut pas laisser l'accès à la richesse, mais il y aurait un moyen de l'abuser, de contourner son pouvoir maléfique. Pour la première fois, une issue est envisagée. Le professeur, grâce à son intelligence, va pouvoir les sortir de ce mauvais pas et rouler cet homme fruste qui semble moins terrorisant depuis qu'il est apparu réellement. « La peur venue est préférable à l'horreur imaginaire » nous dit Shakespeare, ce que semble vérifier Gérard. Au cours de la discussion qui suit la lecture de ce passage, il critique ouvertement son père, parle de sa violence et de ses injustices.

Il fera savoir peu de temps après qu'il préfère aller en colonie plutôt que de rentrer chez lui pour les vacances.

Pour devenir une image de référence...

L'épisode suivant nous confirme la prise de distances vis-à-vis de cette image redoutable. Axel et son oncle ont eu l'intelligence de ne pas affronter ce danger. Ils se sont cachés et poursuivent leur route ; quand ils trouvent le poignard d'Arne Saknussem en nous parlant de cet explorateur passé par le même chemin il y a trois siècles, Gérard nous montre que sa vision du savoir a évolué. Si les messages sont toujours incompréhensibles, ils sont accompagnés d'or et d'épées, ils ne vous laissent plus démunis et permettent d'espérer une présence féminine à la place du méchant géant.

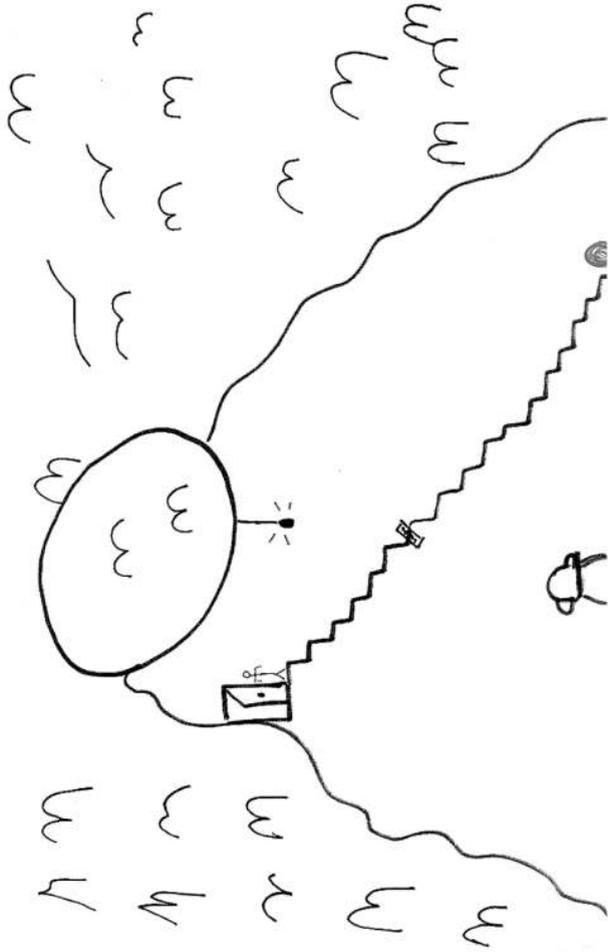
« Le poignard d'Arne Saknussem ça veut dire qu'il est derrière le tunnel. Il fait son travail, il est en train d'écrire dans une belle grotte bien rangée. Ils vont lui ramener le poignard, il va dire merci. Il le regrettait. Il va aussi leur demander la feuille du message du début qu'il avait laissée dans le livre. Arne Saknussem va leur donner un deuxième message. On peut pas le comprendre, c'est de l'espagnol. C'est la route qui reste à faire jusqu'au centre et retour, ils vont être contents. Il va leur donner aussi de l'or, ces épées et beaucoup de messages. Ils vont finir le voyage et remonter à la surface. Le géant méchant va venir avec eux dans leur maison. La fiancée d'Axel va s'enfuir, elle aura peur. La bonne lui fera à manger et après, il retournera de lui-même dessous la terre parce que sa nature, sa vie, ses animaux sont là-bas et Axel reverra Grauben qui va revenir avec lui. »

Et permettre de poursuivre la route...

C'est sans doute pour cela qu'en cette fin de voyage Gérard est plus accessible. Il est parfois souriant, commence à poser des questions, parle de son avenir. Même les mathématiques ne lui semblent plus un monde

étrange et hostile. Dans ces dernières semaines de l'année scolaire, il acquiert le sens de la soustraction. Nous lui laisserons le mot de la fin sur l'utilité de ce voyage :

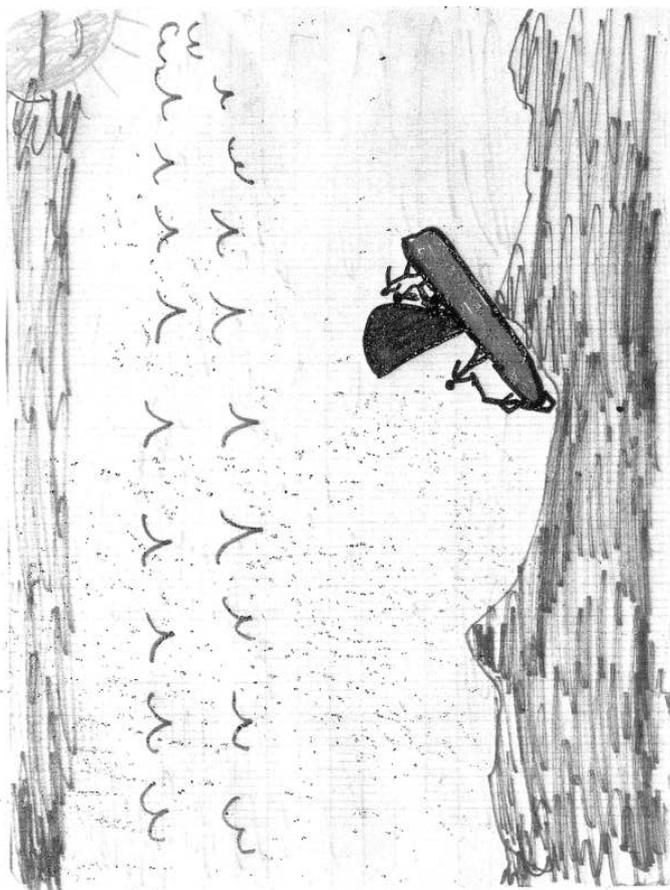
« Oui, ce voyage a servi car il a montré qu'il fallait traverser une mer pour aller vers une plage et trouver Arne Saknussemm qui les conduit. Axel a appris plein de choses. Il va y retourner tout seul au centre et c'est lui qui trouvera le vrai centre. Il partagera tout l'or avec son oncle. Il va être plus intelligent, maintenant il va pouvoir construire des choses, des motos, peut-être des maisons et des bateaux. »



Dessin 6 – Un voyage vers le centre de la terre qui s'annonce périlleux



Dessin 7 – L'émotion est à son comble



Dessin 8 – La peur s'atténue, le graphisme s'améliore

Chapitre 5

L'enfant « non lecteur » et le pouvoir affectif des mots

COMMENT des enfants intelligents font-ils pour résister à l'apprentissage de la lecture au point de ne toujours pas savoir déchiffrer un mot, de confondre encore les lettres de l'alphabet après plusieurs années passées à l'école ?

DES MARCHEURS QUI NE RELÈVENT PAS LA TÊTE

Compte tenu de la diversité des comportements que nous pouvons observer en ce domaine, la réponse à cette question n'est sans doute pas unique. Pourtant, après avoir fréquenté quelques dizaines de grands « non-lecteurs » au cours de ma carrière de pédagogue, j'ai toujours eu envie de les comparer, dans ce moment où ils affrontent le texte écrit, à des marcheurs qui devraient avancer sur un sentier escarpé de montagne sans avoir le droit ou la possibilité de relever la tête pour regarder le paysage.

Ils doivent se contenter, dans cette situation périlleuse, des seuls indices qui leur viennent du sol pour trouver leur direction et assurer leur équilibre.

L'aller-retour, entre les informations qui viennent du bas et celles qui viennent du haut, indispensable pour assurer son pas comme pour éprouver du plaisir au cours de la promenade, n'a donc pas lieu.

Pour tenter de pallier les lacunes de ce mode de fonctionnement, la plupart d'entre eux focalisent toute leur attention, mobilisent une énergie maximale sur la recherche d'indices qui leur viendraient de la forme des cailloux ou des accidents du terrain, mais comme leur regard ne porte pas au-delà de la pointe de leurs chaussures, cette stratégie s'avère totalement inopérante, laborieuse et provoque même des chutes répétées.

Ceux que l'on appelle les « piocheurs systématiques¹ » se polarisent sur un petit fragment d'écrit et n'en décollent pas, butant sur les syllabes, sur les mots, oubliant les signes qui n'arrivent pas à prendre sens.

À côté de ceux qui se raccrochent éperdument au terrain, il y en a d'autres, moins nombreux, qui avancent avec apparemment plus de facilité, ne tombent que rarement et peuvent même parfois faire du chemin.

Ce sont ceux dont le regard arrive à porter sur quelques mètres, au-delà de la pointe de la chaussure, mais toujours sur le sol. Ils évitent ainsi les accidents, repèrent la nature du terrain, mais comme ils ne relèvent jamais la tête non plus, comme ils ne reçoivent aucune information venant du paysage ou de l'environnement, la promenade reste sans intérêt, sans émotion, vide de sens. Ce sont les « juxtaposeurs de mots » qui ne comprennent pas ce qu'ils lisent, qui n'arrivent pas à mettre des images et à faire des hypothèses à partir des sons émis.

Si l'on en revient à la lecture, je dirais que le point commun à ces enfants semble bien être l'impossibilité de décoller des informations venant du décryptage pour en faire des images mentales, des représentations qui à leur tour viendraient enrichir et faciliter la maîtrise des signes et permettre leur mémorisation.

Mon hypothèse est que la tentative pour croiser des informations qui obligent à décoller de ce qui est vu pour tenir compte d'acquis antérieurs, pour anticiper, pour évoquer des images, etc. est une opération qui vient réveiller des inquiétudes profondes et anciennes qui ne permettent plus l'organisation intellectuelle et qui poussent ces enfants à se défendre en restant cramponnés au sol, ne voulant plus décoller de la forme pour aller vers le sens.

1. Terme emprunté à Gérard Chauveau, *Les difficultés d'apprendre à lire*, Les Cahiers du CTNEHI, n°4748 (2).

Une deuxième chance peut leur être donnée en leur proposant cette fois d'aborder l'exercice de lecture à partir de représentations, prises dans le champ de la culture, de ces peurs qui habituellement les poussent au repli ou au dysfonctionnement. Les contes, les mythes, les poésies, etc., sont souvent porteurs d'images qui peuvent jouer ce rôle.

C'est ce que nous allons vérifier dans les deux exemples qui vont suivre en plaçant ces enfants « non lecteurs » face à un récit tiré de la Bible, racontant la sanction divine réservée à l'arrogant Balthazar et à un autre tiré de la mythologie grecque qui nous parle cette fois des turpitudes qui ont présidé à la mise en place du monde.

FACE À LA BIBLE

Des mots bizarres et difficiles...

« Méné, Méné, Tekel, Oufarsin », vous êtes en droit de vous demander en quelle langue je m'adresse à vous, ce que peuvent signifier ces sons bizarres et peu agréables à l'oreille. Avant de répondre à cette question, je vous dirais, ce qui ne va sans doute pas lever votre perplexité, qu'il s'agit des quatre mots qui m'ont servi à aborder l'apprentissage de la lecture avec des enfants qualifiés de grands non lecteurs ; des quatre mots qui ont permis à des enfants de dix à douze ans, qui ne connaissaient toujours pas les lettres de l'alphabet, qui avaient encore du mal à écrire correctement leur nom de famille, non pas de savoir lire mais d'accepter de mettre à l'écart les blocages, les inhibitions qui les empêchaient d'accéder au texte écrit pour entrer de façon décisive dans l'apprentissage de la lecture.

Il faut que je vous dise encore que le choix de ces quatre mots a été fait par le groupe des enfants eux-mêmes, alors que j'avais plutôt misé sur d'autres mots qui me paraissaient plus accessibles pour des non-lecteurs, comme Salomon, temple, Babylone, Nabuchodonosor ou Balthazar. Il est temps maintenant que je vous donne des explications sur la signification de cette expression et sur le cadre qui nous a entraînés à dégager ces quatre mots comme étant importants, avant que vous me preniez pour un excentrique ou un farfrelu qui s'appuie sur des formules magiques ou ésotériques pour assurer son enseignement.

Il faut en effet bien connaître la Bible pour savoir que ces quatre mots se sont trouvés écrits sur le mur du palais du roi de Babylone, Balthazar, alors qu'il était en train de se livrer à une orgie en se servant de la vaisselle sacrée, pillée dans le temple de Jérusalem par son père, le célèbre Nabuchodonosor. Le texte, à ce sujet, est précis et nous le

connaissons tous : « Sous l'influence de la boisson, Balthazar ordonna d'apporter les vases d'or et d'argent que son père avait enlevés du temple de Jérusalem, afin que le roi, ses grands, ses épouses et ses concubines s'en servissent pour boire... » Précisons que ces mots ont été écrits avec du sang, par une main qui se déplaçait seule, plongeant la joyeuse assemblée brusquement dessouillée par cette vision de cauchemar, dans l'horreur et la terreur. « Alors le roi changea de couleur, son esprit fut frappé de crainte ; les attaches de ses reins se détendirent et ses genoux s'entrechoquèrent. » Pour corser le suspense, il faut aussi dire qu'aucun des spectateurs de cette scène n'était capable de comprendre le sens de ce message qui visiblement prenait l'allure d'un avertissement divin. En tout cas, les enfants à qui je lisais ce passage de la Bible ne s'y trompaient pas. « Ça va être sa mort à Balthazar », « ça va chauffer pour lui », « il avait qu'à pas se bourrer avec les vases du roi Salomon », « il a trop voulu montrer son or devant toutes ses femmes ».

Balthazar affolé a promis une récompense exorbitante à celui qui révélera la signification de ces mots : « Il sera revêtu de pourpre, un collier d'or ornera son cou, il gouvernera en tiers le royaume. » Le jeune Daniel, dont la liste des exploits ne s'arrête pas là, puisque les lions de Darius se coucheront à ses pieds lorsqu'il sera jeté dans leur fosse quelques années plus tard, va être celui par qui le message prend sens. Ce jeune juif en exil est animé d'un esprit supérieur qui lui donne perspicacité, intelligence et grande sagesse. Le texte saint ne tarit pas d'éloges à son égard (ce qui n'empêchera pas les enfants de notre groupe de s'identifier autant à lui qu'au roi frondeur) : « exempt de tout défaut corporel, beau de figure, il sait interpréter les songes, éclaircir les énigmes, donner des interprétations et résoudre les difficultés ». Ce psychanalyste avant l'heure qui dira au roi de garder ses cadeaux et de gratifier d'autres de ses présents, reconnaît dans ces mots la langue de ses ancêtres, utilisée par son Dieu, afin de lancer un avertissement suprême à Balthazar et de faire payer son affront à celui qui n'a pas voulu « humilier son cœur devant le maître suprême ».

« Compté, compté, pesé et divisions », voilà la traduction qui doit être donnée à ces quatre mots. Mais la traduction ne suffit pas toujours, l'assemblée de fêtards qui entoure le roi serait prête à reprendre ses ébats si Daniel n'avait aussi donné l'éclairage nécessaire à la compréhension de ce message énigmatique qui s'adressait à Balthazar. *Méné* veut dire « compté », Dieu a compté les jours de ta royauté et en a décidé la fin ; *Tekel*, « pesé », tu as été pesé dans la balance divine et trouvé trop léger ; *Oufarsin*, division, ton royaume n'appartiendra plus à ta famille, il va être divisé entre les Mèdes et les Perses. Cette même nuit, Balthazar, le

roi chaldéen, fut mis à mort et Darius le Mède reçut la royauté à l'âge de soixante-deux ans.

Dont les enfants s'emparent avec avidité...

Sans que j'aie pu le prévoir, les enfants se sont emparés de ces quatre mots avec avidité, les ont retenus dans l'instant. Même ceux d'entre eux qui confondaient encore les lettres de l'alphabet les ont écrits très vite avec et sans modèle, faisant de ce « Méné, Méné, Tekel, Oufarsin » une sorte de litanie, de formule magique qu'ils avaient plaisir à dire, à se lancer à tout propos et hors de propos. Ces mots ont, entre autres, été utilisés comme parole de défi avant une bagarre ou un combat, comme un avertissement qui venait remplacer le trop classique « tu vas voir ta gueule à la récré ». Les parties de billes, les jeux de ballon et même une activité scolaire pouvaient être déclarés ouverts par l'énoncé de la formule. Ce rituel pouvait être d'autant plus intéressant à utiliser que l'adversaire à qui il s'adressait ne faisait pas partie de notre groupe et n'en comprenait donc pas le sens. Des débats ont eu lieu entre nous pour savoir si le F de *Oufarsin* devait s'écrire PH, les deux Bibles que nous avions à notre disposition n'étant pas en accord à ce sujet. Pour comble, le troisième texte saint auquel nous nous sommes référés écrivait ce mot encore différemment en en faisant cette fois *Oufrasin* qui a été rejeté d'un commun accord par le groupe comme ne faisant pas assez bien à l'oreille. Les deux orthographes d'Oufarsin ont par contre été acceptées et retenues.

Les dessins de la scène ont fleuri sur les murs de notre classe. On y voyait surtout cette main sanglante écrivant l'avertissement avec et sans la traduction, et les deux protagonistes de la scène. Les couleurs du beau Daniel semblaient éclabousser la pâle figure du roi Balthazar pour lequel il a été relativement facile de faire des genoux qui s'entrechoquaient mais beaucoup plus délicat de représenter des attaches de reins qui se détendaient. Certains d'entre nous ont trouvé que le châtement réservé au roi était trop sévère, plutôt injuste : « Il paye pour son père, c'est lui qui avait pillé le temple de Salomon, c'est lui qui avait volé les vases en or, c'est lui qui avait ramené les juifs dans son pays pour en faire des esclaves. » « Oui, mais c'est pas une raison pour se saouler avec des femmes dans les affaires du Dieu » ont dit les autres. Salah qui avait des idées sur la question nous a bien précisé que tout ce que l'on trouvait dans les temples, les églises, les mosquées étaient des objets sacrés et que ceux qui s'en servaient pour faire la fête ou les revendre risquaient la mort. Michel nous a dit qu'il savait que ceux qui fouillaient les pyramides en Égypte avaient été punis et avaient attrapé des maladies mortelles.

Pour mieux comprendre le vif intérêt suscité par ces quatre mots, il faut rappeler que nous avons suivi avec passion la vie de Salomon qui avait été le bâtisseur du premier temple de Jérusalem. Nous connaissons même l'histoire de son père David, qui avait combattu avec sa seule fronde l'immense philistin Goliath, qui avait réuni les tribus d'Israël, qui avait épargné son ennemi le roi Saül avant de coucher avec Bethsabée, la femme d'Uri, l'un de ses meilleurs soldats, qu'il avait fait tuer en le plaçant traîtreusement à la tête de son armée. Nous savions que Salomon, à la mort de son père, s'estimant jeune et inexpérimenté, avait demandé à Dieu la sagesse et l'esprit plutôt que la richesse et la gloire et que les deux lui furent accordés pour le récompenser de sa modestie. Nous avons lu et relu la scène forte du jugement qui nous avait tous impressionnés, des discussions longues avaient eu lieu entre nous pour savoir si Salomon aurait laissé couper l'enfant en deux dans le cas où aucune des mères n'aurait décidé de le laisser à l'autre. Nous avons suivi les étapes de la construction du temple qui avaient été à la source de nombreux problèmes mathématiques à propos des mesures de longueur, de hauteur, de surface, de coût. Nous avons établi la liste des objets qui avaient trouvé place dans ce temple où ne figurait surtout pas la statue de ce Dieu qui ne voulait pas être représenté, contrairement aux dieux grecs, ni les cadeaux majestueux mais n'ayant pas un caractère suffisamment religieux, offerts par la reine de Saba.

Pour échapper aux peurs réveillées par la situation d'apprentissage

Si je vous donne tous ces détails, c'est pour vous faire bien sentir à quel point la charge affective qui sous-tendait chacun de ces quatre mots qui se sont dégagés pour devenir le support de notre apprentissage de la lecture était grande. Chacun d'entre eux était porteur d'une puissance d'évocation de sentiments, d'une capacité de stimulation de l'imaginaire qui leur a permis de jouer ce double rôle absolument nécessaire pour résister aux moyens que ces enfants mettent involontairement en place pour ne pas apprendre. D'abord ces mots sont venus stimuler la curiosité, entraîner une adhésion de l'intérêt et du désir de savoir tout à fait indispensables pour réanimer l'esprit de ces enfants en échec massif qui ont pris l'habitude de ne plus accorder leur attention, de subir et de ne plus aller au-devant de ce qui leur est proposé dans le cadre scolaire. Ensuite ils ont été capables de concurrencer, par leur sens, les peurs que suscite chez ces enfants l'entrée dans la démarche d'apprentissage de la lecture. Ces émotions parfois violentes et crues, qui les poussent à l'explosion et qui sont souvent réveillées par la tentative d'organisation

intellectuelle, ont pu trouver à travers cette histoire une représentation et des images à partir desquelles le temps d'arrêt nécessaire pour faire des liens, pour associer, pour chercher dans sa mémoire devenait possible.

Si ces enfants qui ont déjà tant peiné devant l'apprentissage de la lecture s'emparent avec empressement de ce « Méné, Méné, Tekel, Oufarsin » ce n'est surtout pas parce qu'il est facile à orthographier, ni encore moins parce qu'il est composé de mots dont ils pourraient avoir besoin pour répondre à des problèmes qui se posent à eux dans leur vie quotidienne, comme on le préconise – parfois avec excès – afin de lutter contre le manque d'attrait pour l'écrit. S'ils sont attirés par ces mots c'est essentiellement parce que ce roi Balthazar, devant ce texte incompréhensible, est en proie à des émotions proches de celles qu'ils connaissent ou qu'ils ont pu connaître eux aussi.

Cette histoire apparemment compliquée, anachronique, retient leur attention parce qu'elle leur parle de sentiments qui les préoccupent, de sentiments qui sont certainement comparables à ceux qui les dérèglent et les empêchent de penser. Balthazar a beau être à des milliers de kilomètres et d'années, il a connu, devant ces lettres, devant ces mots auxquels il ne pouvait donner sens, des angoisses qui sont de tous les temps et de tous les lieux. Être le roi de la merveilleuse Babylone, être l'homme le plus riche et le plus puissant de son époque ne l'a pas empêché d'être confronté à une force supérieure à la sienne. Une force impossible à contourner ou à manipuler avec sa richesse et son pouvoir et qui lui a imposé la rencontre avec ses limites. Sans doute s'est-il cru, dans l'excitation de la fête, en dehors des lois, au-dessus de sa condition d'homme. Cet avertissement le ramène à la réalité et lui parle de ce qu'il voulait oublier, en s'étourdissant, en laissant libre cours à ses pulsions, en bafouant les règles. Ce Balthazar qui refusait avec mépris la dépendance et beaucoup d'arrogance est devant une formule qui semble bien cristalliser l'essentiel des inquiétudes que l'on voit poindre chez ces enfants qui se figent devant les apprentissages. Les dessins, les graffitis, les réflexions, les plaisanteries, les insultes qui leur échappent et qu'ils ne peuvent contrôler à ce moment nous font bien entrevoir que c'est autour de tout ce qui est inclus dans ces mots et dans cette scène que vient se rompre leur pensée.

Il ne faut pas se fier aux apparences, contrairement à tout ce que l'on peut croire, il y a beaucoup de points communs entre ce qui se vit dans une classe d'enfants difficiles et ce qui s'est passé dans le grand palais de Babylone ; l'excitation, les sentiments de toute-puissance, de triomphe, l'avidité, l'envie, le mépris de la règle sont dans notre groupe aussi des moyens couramment utilisés pour ne pas connaître l'inscription

dans la loi, pour refuser la dépendance, pour tenir éloignés le doute et l'interrogation. Ces armes que l'on appelle troubles du caractère, du comportement, de la personnalité auxquels on ajoute, si l'on est savant, l'étiquette de névrotiques ou de psychotiques, sont surtout destinées à mettre à l'écart tout ce qui réactive les sentiments de culpabilité, à mettre de la distance avec tout ce qui réveille les angoisses de perte et d'abandon, beaucoup trop violentes et désorganisatrices pour être approchées. C'est donc pour ne pas revivre à cause de la situation d'apprentissage des craintes de nourrissons qui n'ont jamais été dépassées que ces enfants préfèrent ne plus accorder leur intérêt, gâcher par avance l'objet de l'étude et le cadre qui l'impose.

Par contre, dans notre exemple, il semble bien que, grâce à la compagnie de Balthazar et de Daniel, cette fois les peurs se soient faites moindres, que la pensée ait pu se prolonger sans être court-circuitée. Ce roi qui n'hésite pas au cours de cette soirée débridée à boire dans les vases du temple, à transgresser dans la provocation la loi du père en profanant les objets sacrés, cette main sanglante qui transcrit la volonté supérieure en mots, la stupeur de l'assemblée, la traduction du sage Daniel, la sanction suprême avec l'impossibilité de réparation, ce royaume qui éclate, sont autant d'images qui sont venues supporter ces quatre mots. Ce sont autant de représentations qui sont venues leur donner un sens suffisamment fort pour ne plus qu'ils soient mis en pièce, pour qu'ils résistent à l'inquiétude que n'a pas manqué de susciter l'accès à leur forme. Cette fois les lettres qui les composent ne se sont pas détachées les unes des autres pour devenir des sexes ou des armes. Les liens qu'il a fallu faire pour qu'elles deviennent des mots n'ont plus été prégnants, n'ont plus été cause de malaise. L'aspect technique de l'apprentissage de la lecture, ce déchiffrement syllabique avec reconnaissance de lettres, associations pour en faire des sons, etc., qui bloque ces enfants depuis des années, a été débordé, balayé par le sens du message. Il semble bien que le vécu persécutoire qui se rattache à cette maîtrise de la forme, par laquelle on a toujours tenté de les faire passer contre leur gré, se soit estompé pour laisser un peu plus de liberté et de souplesse au fonctionnement mental, pour permettre aux capacités de concentration, de mémorisation, qui ne font pas toujours défaut à ces enfants comme on le croit à tort, de jouer leur rôle. Ce « Méné, Méné, Tekel, Oufarsin », pour avoir su parler des craintes qui se déclenchent au moment de l'apprentissage, a permis qu'il soit possible de les côtoyer sans en arriver à l'explosion ou à la sidération intellectuelle pour s'en défendre. Pour avoir su mettre un scénario autour des angoisses personnelles qui figent

la pensée, ces quatre mots ont redonné de la vitalité au désir de connaître qui est devenu plus fort que la peur d'apprendre.

Certes, nous n'étions pas tout à fait à Babylone, et cette main n'a pas fait de miracles dans notre classe, il a encore fallu que nous rencontrions d'autres « Méné, Méné, Tekel, Oufarsin » pour prolonger cette entrée dans le monde de la lecture, mais croyez-moi, à condition de sortir de ces manuels qui se donnent pour ambition d'apprendre à lire aux enfants avec des textes pleins de syllabes à répétition où l'insipide le dispute à la pauvreté du vocabulaire utilisé, ces exemples foisonnent tout au long de notre littérature et de notre culture.

FACE À LA MYTHOLOGIE

Des mots compliqués pour apprendre à lire...

Le Chaos, Gaia, Ouranos, Kronos, les Érinyes, Aphrodite.

Voilà les six mots qui me servent de support pour aborder l'apprentissage de la lecture avec les enfants dont je suis l'instituteur.

Vous allez me dire que je ne donne pas dans la simplicité, pourquoi aller choisir des mots aussi compliqués, d'un usage aussi peu courant, qui n'ont même pas une sonorité qui permet de les retenir facilement et qui de plus ont le désavantage de s'écrire avec des *CH* qui ne font pas *Che*, des *Ai* qui ne font pas *ê*, des *f* qui s'écrivent *Ph* et des *I* qui sont grecs. Surtout que je m'adresse, je ne l'avais pas encore précisé, à des enfants qui ont déjà échoué gravement dans l'apprentissage de la lecture. Des enfants qui, à dix ans, onze ans, voire douze ans, ne savent toujours pas écrire leur nom de famille, confondent les lettres de l'alphabet et disent qu'ils n'ont pas envie de savoir lire.

Ces rétifs de l'apprentissage de la lecture sont presque tous des garçons, ils n'aiment pas l'école et l'école ne les aime pas beaucoup non plus, car ils s'opposent aux adultes, sont violents, ne respectent pas les règles... Leur mythologie préférée est pleine de ces hommes qui ont de gros muscles, de ces hommes qui savent si bien faire le coup de poing au moment où l'inquiétude pourrait les déborder, qui semblent penser que tout ce qui est du côté du doute et de la réflexion porte atteinte à leur virilité. C'est autour de ces héros, tout en surface et en extension, qui n'ont pas d'autre lieu que le corps pour inscrire leurs expériences et régler leurs conflits, que se fait l'essentiel de leurs identifications et que se tissent leurs références culturelles.

Avec mes six mots, je suis donc bien loin, *a priori*, de leurs préoccupations. Pourtant, je sais d'avance, lorsque je les vois pour la première fois, que d'ici à quatre semaines ces enfants, qui ont tant de difficulté pour écrire leur prénom, tireront la langue, auront des crampes à l'avant-bras ou au cou, bloqueront leur respiration pour écrire le nom d'Aphrodite sans modèle, se disputeront entre eux pour savoir si le premier I des Érinyes est grec ou normal.

Alors que s'est-il passé au cours de ces quatre semaines ? Qu'est-ce qui a bien pu basculer pour amener ces enfants, non pas à savoir lire, mais à tenter un nouvel apprentissage de la lecture ? Ce qui est déjà beaucoup, compte tenu des déconvenues successives qu'ils ont pu connaître en ce domaine et des réticences annoncées parfois clairement pour ce genre d'exercice. Si je voulais expliquer les raisons de ce changement d'attitude en quelques mots, je dirais qu'en leur racontant certains récits ou histoires choisis pour leur qualité d'évocation et de figuration des conflits qui préoccupent ces enfants, je suis entré en concurrence de façon directe et féroce avec les thèmes qui font habituellement disjoncter leur pensée. Thèmes qui ne trouvent pas de meilleures brèches pour s'infiltrer et accomplir leur œuvre destructrice pour la pensée que ce moment précis où elle devrait être la plus efficace, c'est-à-dire quand il faut intégrer, associer, faire des liens, ce que réclame tout particulièrement l'entrée dans la lecture.

... à des enfants dont la pensée « disjoncte » pour échapper à l'inquiétude...

Avant d'aller plus loin dans mon explication et de vous apporter des précisions sur ma pratique pédagogique, il faudrait peut-être que je vous dise ce que j'entends par une « pensée qui disjoncte ». D'autant que cette formule pourrait prêter à une confusion que je voudrais tout de suite éviter : ces grands non lecteurs ne sont pas psychotiques, leur comportement, la relation qu'ils proposent, leur discours, leur appréhension de la réalité n'ont rien à voir avec les bizarreries auxquelles nous confrontons habituellement ceux que l'on étiquette psychotiques, même si par moments ils éclatent, se mettent en colère, sont violents ou encore s'endorment, pour des motifs parfois futiles.

Quand on est instituteur depuis longtemps avec ces enfants, quand on les fréquente six heures par jour et qu'on les voit évoluer en groupe, ce qui donne une dimension supplémentaire pour l'expression des troubles et leur observation, on finit par repérer ces moments particuliers qui les mettent mal à l'aise, je dirais même qui leur font peur et qui vont

les pousser à casser le fil, à rompre brutalement avec leurs capacités intellectuelles pour se protéger, pour échapper à l'inquiétude.

Dans une classe ces moments sont bien marqués, ce sont ceux où les informations ne sont plus régies par les liens de certitude, ceux où il va falloir douter. Dès qu'il leur faut affronter le flottement qui accompagne nécessairement toute interrogation, le doute qu'impose toute recherche, aussi élémentaire soit-elle, la suspension du jugement qui va avec tout problème posé jusqu'à sa résolution, ces enfants semblent en danger, sont parfois pris de panique et ne vont avoir de cesse qu'ils n'aient mis hors circuit leur fonctionnement mental en passant le relais d'une façon ou d'une autre à leur corps.

... que leur impose le temps de suspension nécessaire aux apprentissages...

Alors, que peut-il y avoir de si périlleux dans un temps que d'autres enfants, et pas seulement ceux qui vont bien, voient comme une réassurance, comme un moyen de lutter contre leurs inquiétudes ?

Le premier élément de réponse est succinct, mais il a le mérite de venir directement des intéressés : « Je ne ferai pas cet exercice, c'est pourri. » « Je ne ferai pas ce travail, c'est un truc pour pédés. » Voilà ce que j'entends répéter au fil des années. Bien sûr, ces formules ne sont pas très élaborées. Il n'est pas évident de comprendre ce que ces enfants veulent nous dire en dehors du désaccord et de la coupure qu'ils nous signifient. Cependant, si l'on n'est pas encore trop atteint dans son narcissisme de pédagogue par ce mépris qui vous est opposé et que l'on affine son observation, on s'aperçoit que certains d'entre eux, avant d'arriver à la rupture définitive, acceptent d'entrer dans l'activité qu'ils vont remettre en cause et accompagnent la montée de leur désaccord par de petits dessins faits en marge du travail présumé, des remarques faites à haute voix, souvent sous forme de plaisanteries à l'intention des camarades, des réactions caractérielles qui permettent de faire des hypothèses sur ce qui se joue dans ce moment précis réservé aux apprentissages.

C'est ainsi que je crois avoir compris qu'un exercice « pourri » n'est pas seulement long ou difficile à faire, mais un exercice qui remet en cause l'équilibre psychique parfois précaire de ces enfants en provoquant un retour en force d'angoisses primaires. Tout se passe comme si le temps de suspension nécessaire à l'élaboration même minime que réclament certains exercices scolaires ouvrait une brèche, laissant un vide où venaient s'engouffrer des craintes très anciennes dont ces enfants se débarrassent en coupant le fil de la pensée.

Ces angoisses sont articulées autour des deux grands thèmes que sont la mort et la sexualité. Thèmes classiques, s'il en est, mais qui présentent ici la particularité de n'être pas suffisamment élaborés et organisés pour être négociables par la conscience. Ils arrivent donc sous forme de flashes extrêmement crus qu'il faut évacuer au plus vite, au besoin en remettant en cause le cadre qui vous impose une telle épreuve. Les trois méthodes les plus usitées pour ce faire sont l'excitation, l'explosion et parfois aussi la sidération que les instituteurs supportent souvent mieux parce qu'elle laisse planer un doute sur les capacités intellectuelles de ces enfants qui n'apprennent pas. Pour donner une idée de la teneur de ces flashes qui s'infiltrent et désorganisent la pensée, je dirais que les angoisses se rapportant à la mort sont des rappels de l'éclatement, de la dispersion, du vide, de l'abandon, de l'anéantissement. Dans celles se rapportant à la sexualité, il est souvent question de pénétration, d'homosexualité, de tortures, de dévoration, les craintes liées à l'émasculatation arrivant largement en tête de ce classement pour la fréquence de leur apparition.

Quand ces garçons qui ne sont pas encore prêts pour accéder à la castration symbolique parlent d'un travail pour pédés, c'est un peu pour les mêmes raisons que celles qui les avaient poussés à qualifier les exercices de pourris. De toute façon, l'analyse de ces formules gardera toujours sa part de mystère, mais cette fois, je crois que le danger est vu du côté de la remise en question d'un système de défense devant l'angoisse, essentiellement basé sur le développement et la mise en place de valeurs prétendument viriles, pour faire barrage à la dépression. Si la valorisation de la force et du muscle en est un exemple, il n'est pas le seul procédé utilisé en ce sens. Au titre de ces valeurs associées au masculin et à la virilité, il faut citer aussi : le refus d'accorder une importance au monde intérieur, le refus de dépendre, le besoin de contrôle qui concourent souvent à faire croire qu'ils sont dans l'illusion de toute-puissance et d'omniscience. Le fonctionnement intellectuel qui est incompatible avec le maintien d'une telle organisation psychique évoque la faiblesse, le manque, la soumission, la passivité, porte la marque du féminin qu'il faut éviter à tout prix, d'où cette qualification de travail pour pédés.

... mais des mots dont la charge affective fait barrage aux angoisses

J'ai toujours remarqué de façon paradoxale que plus le thème qui servait de support aux apprentissages était neutre et plus il favorisait le retour de l'inquiétude. Les livres de lecture aseptisés, sans évocation de sentiments, ou les livres destinés à la rééducation, écrits avec des

caractères gras ou rouges, où il est question du canard qui va à la mare et de la poule qui picore du grain dur, sont de véritables « incitations à la débauche » pour ces enfants qui passent le plus clair de leur temps à faire des sexes et des armes avec les lettres de l'alphabet, trouvant ainsi un moyen, en restant près de la forme de la lettre, de ne pas quitter le registre de la chose et d'échapper au détour que leur imposerait la symbolisation avec les risques de déstabilisation qu'elle comporte pour eux. Autrement dit, nous devons être vigilants car le remède peut contenir le mal en lui. L'accès à la pensée, dont ces enfants ont le plus grand besoin non seulement pour apprendre mais aussi pour aller vers l'équilibre psychique qui leur fait gravement défaut, porte en lui les germes de leur déstabilisation. Alors comment faire pour que ce temps d'élaboration n'aille pas à l'inverse de ce que nous ambitionnons, ne soit pas ce qui pousse ces enfants au malaise ou à la mise en place de défenses qui sont autant d'armes anti-pensée ?

En introduction, j'ai dit que ces enfants acceptaient l'effort de l'apprentissage parce que j'étais entré en concurrence de façon féroce et directe avec les thèmes qui habituellement font disjoncter leur pensée. Il faut maintenant que je m'explique sur ce que j'entends par cette concurrence. Est-ce que moi aussi, j'irais jusqu'à choisir des thèmes pour le travail scolaire tournant autour de la mort et de la sexualité ? Est-ce que dans une classe j'irais jusqu'à parler de dévoration, d'inceste, d'émasculation, d'anéantissement et autres choses du même genre ? Ma réponse est oui. Oui, parce que j'ai remarqué que les seuls thèmes qui étaient capables de retenir l'attention de ces enfants portaient en eux les inquiétudes et les émotions qui d'ordinaire les dérèglent. Oui, parce que je me suis aperçu que leur capacité de résistance à l'envahissement parasite, dont je viens de parler, se trouvait nettement améliorée lorsque le sujet de notre étude traitait aussi de ce qui leur fait peur.

Bien entendu, cela ne se fait pas sans précautions ni règles précises. Il ne s'agit pas de prendre les sujets d'étude dans ce que ces enfants racontent de leurs fantasmes ou de leur vie familiale. Je ne vais pas comparer avec eux l'écriture à la masturbation, composer des scènes de coït avec les lettres de l'alphabet ou parler du désir de mort que l'un d'eux vient de formuler à l'égard de son frère. Si le support doit être chaud, il ne doit jamais être brûlant sinon les conséquences seront identiques. Pour que ce cheminement ait des chances d'être bénéfique pour ces enfants, j'ai compris qu'il fallait impérativement respecter deux règles :

- la première est que le thème qui sert de support au travail intellectuel soit nécessairement à distance dans le temps et dans l'espace si

l'on souhaite que la représentation qu'il offre de l'inquiétude soit négociable par la pensée ;

- la deuxième de ces règles est que cette représentation ne pourra prendre effet que si le cadre dans lequel elle est utilisée est maintenu rigoureusement.

Des règles et des lois précises qui ne diffèrent d'ailleurs pas de celles de tout groupe ayant pour but l'apprentissage, sont indispensables afin d'éviter la confusion sur le projet, comme elles seront nécessaires pour aider ces enfants à intégrer la frustration qui ne va pas manquer de naître avec l'entrée dans la pensée.

ENTRE INCESTE ET PARRICIDE, UNE MISE EN PLACE DU MONDE PLUTÔT MOUVEMENTÉE

Ces préliminaires étant posés, je peux revenir à mes six mots parce qu'ils sont les mots clefs d'une histoire qui donnent forme à ces angoisses déstabilisantes. Vous avez compris que je les ai trouvés dans la mythologie grecque. J'utilise le récit de la cosmogonie, de la création du monde essentiellement rapportée par Hésiode et l'analyse très pertinente qu'en fait Jean-Pierre Vernant, professeur au Collège de France. Car il ne faudrait surtout pas faire l'erreur de croire que les thèmes culturels sont rebutants pour les plus défavorisés. Ce sont souvent ces histoires qui ont traversé les âges qui sont les plus proches des préoccupations internes de ces enfants, pourtant on ne peut plus démunis sur le plan culturel. Quelle plus belle représentation voulez-vous trouver de la confusion, de la dispersion, de l'angoisse du vide, de l'absence de repères que le *Chaos*, notre premier mot. Les auteurs qui nous en parlent hésitent. S'agit-il d'un gouffre immense, espace d'errance infini dont on n'atteindrait jamais le fond ni les bords, où l'on ne cesserait d'être ballotté d'un côté à l'autre par des bourrasques entremêlées confondant toutes les directions de l'espace ? Ou bien s'agit-il d'un mélange de formes, d'éléments indiscernables qui s'entrechoquent dans un bruit et une obscurité épouvantables ? Les enfants sont partagés sur cet avant qui a présidé à la mise en place du monde. Leurs dessins font apparaître tantôt l'absence, la béance au milieu de brumes humides et sombres et de taches de sang, tantôt le tumulte, le désordre et la dispersion l'emportent.

Quelle plus belle figuration d'une mère archaïque qui porte en elle la vie et la mort que *Gaia*, notre deuxième mot d'étude (dessin n° 9). Elle est la première base solide pour marcher, une forme dure et pleine avec ses hauteurs et ses profondeurs souterraines. On lui doit tout, c'est

elle qui a enfanté tout ce qui existe, c'est d'elle que vient la vie. Mais c'est aussi elle qui renferme au plus profond d'elle-même les restes du chaos, c'est le Tartare où se retrouveront les condamnés. C'est elle qui a été assez puissante pour enfanter seule son premier fils Ouranos, le ciel étoilé, qu'elle a fait égal à elle-même afin qu'il la recouvre entièrement et l'enveloppe jusque dans ses profondeurs, afin de s'unir à lui pour fabriquer les premiers acteurs du théâtre du monde. C'est encore elle qui arme le bras de son fils Kronos contre son père Ouranos. Incitation au parricide, inceste dans la confusion, parthénogenèse, maintien en elle du chaos, voilà quelques-uns des éléments qui se rattachent à notre deuxième mot d'étude Gaia et qui préfigurent ses relations avec son fils-amant Ouranos, notre troisième mot.

Ouranos, dans la simplicité de sa puissance primitive ne connaît pas d'autre activité que sexuelle. Vautré sur Gaia sa mère, il la recouvre et s'épanche en elle sans cesse, dans une interminable nuit. Ce débordement amoureux fait d'Ouranos celui qui bloque l'évolution, qui fige toute progression. Il oblige ses enfants à rester à l'intérieur de leur mère, au lieu même où ils ont été conçus pour qu'ils ne s'interposent pas entre elle et lui, pour ne pas qu'ils prennent sa place. Le cours des générations est immobilisé dans un perpétuel avant-naissance par cette hypersexualité.

Le jour ne succède pas à la nuit, les enfants ne grandissent pas, l'espace ne peut pas se mettre en place : le monde serait resté en cet état si Gaia, indignée de cette existence rétrécie, n'avait imaginé une ruse perfide qui va changer le cours des choses. Elle crée le blanc métal, l'acier, et en fait une serpe. Elle pousse son plus jeune fils Kronos – le quatrième mot support de notre apprentissage de la lecture – à la révolte.

Quand Ouranos s'épand sur elle au cœur de la nuit sombre, Kronos, le titan au cœur audacieux et à l'astuce retorse, d'un coup de serpe lui tranche les parties sexuelles (dessin n° 10). Cette émasculatation dans toute sa violence et sa crudité va débloquent la genèse, éloigner le ciel de la terre, ouvrir l'espace, permettre l'écoulement du temps ; les êtres peuvent enfin prendre place dans l'étendue et la durée. Mais ce geste libérateur est aussi un horrible forfait, une rébellion contre le ciel père. Il va falloir maintenant payer le prix de cette violence coupable. Ouranos, mutilé, impuissant, lance l'avertissement à ses fils et Kronos en fera l'amère expérience, le dernier de ses enfants, Zeus, qu'il ne pourra avaler, viendra à son tour l'obliger à rendre des comptes.

La lutte, la violence, le conflit des générations mais aussi l'amour vont faire leur entrée dans le monde avec le coup de serpe de Kronos ; Ouranos émasculé ne peut plus se reproduire mais en ensemençant terre et flot, son organe géniteur va réaliser la malédiction qu'il a lancée à

la face de ses enfants. Kronos a jeté le sexe par-dessus son épaule, de la main gauche, sans regarder en arrière pour conjurer le mauvais sort. Peine perdue, trois gouttes de sang sont tombées sur Gaia, ce sera la naissance des *Érinyes*, notre cinquième mot. Les *Érinyes* sont celles qui prennent en charge la punition des crimes contre la famille et la société, celles qui protègent l'ordre social contre les forces anarchiques, contre la démesure qui fait oublier à l'homme sa condition de mortel. On les représente comme des génies ailés dont les cheveux sont entremêlés de serpents. À la main, elles tiennent des torches ou des fouets, et quand elles s'emparent d'une victime, elles la rendent folle en la torturant de toutes les manières.

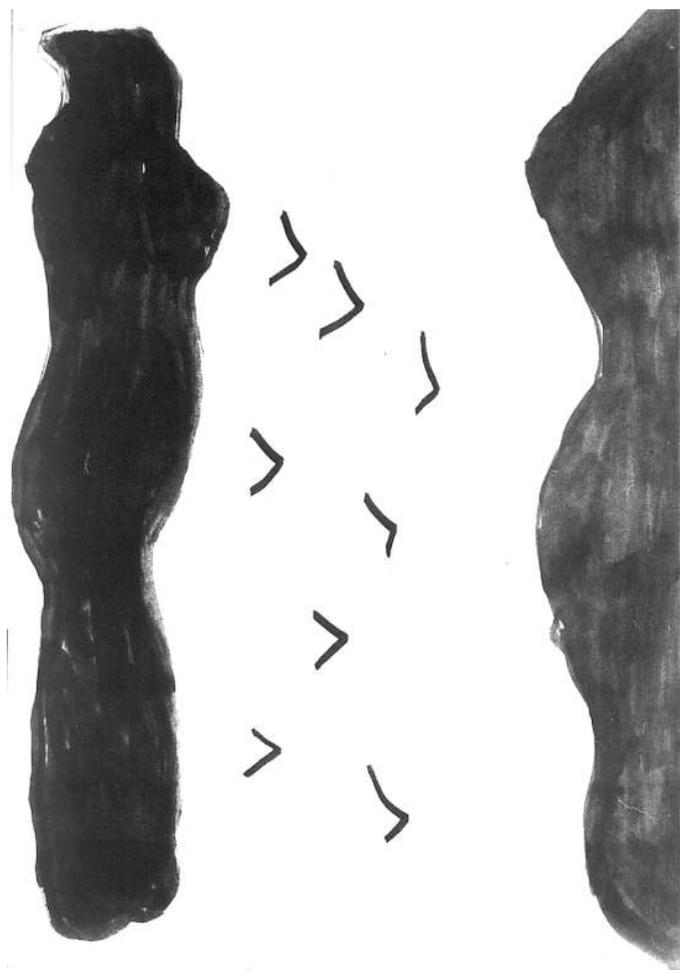
Mais la castration d'Ouranos engendre deux sortes de conséquences, inséparables dans leur opposition et leur complémentarité : à côté de la violence et de la haine, il y a aussi l'amour et l'accord. Du bouillonnement fait par le mélange du sperme venant du sexe d'Ouranos et de l'écume naît *Aphrodite*, notre sixième mot. Le plaisir, l'union amoureuse, le désir, les tromperies vont aussi venir offrir d'autres possibilités relationnelles et alimenter les passions de ceux qui vont suivre et qui s'inscrivent pour toujours dans le temps qui s'écoule.

Vous m'excuserez d'avoir été un peu long dans ce rappel de la cosmogonie, mais je tenais à développer cet exemple pour vous montrer à quel point chacun des mots qui sert de support à l'apprentissage de la lecture doit être porteur d'une énorme charge affective.

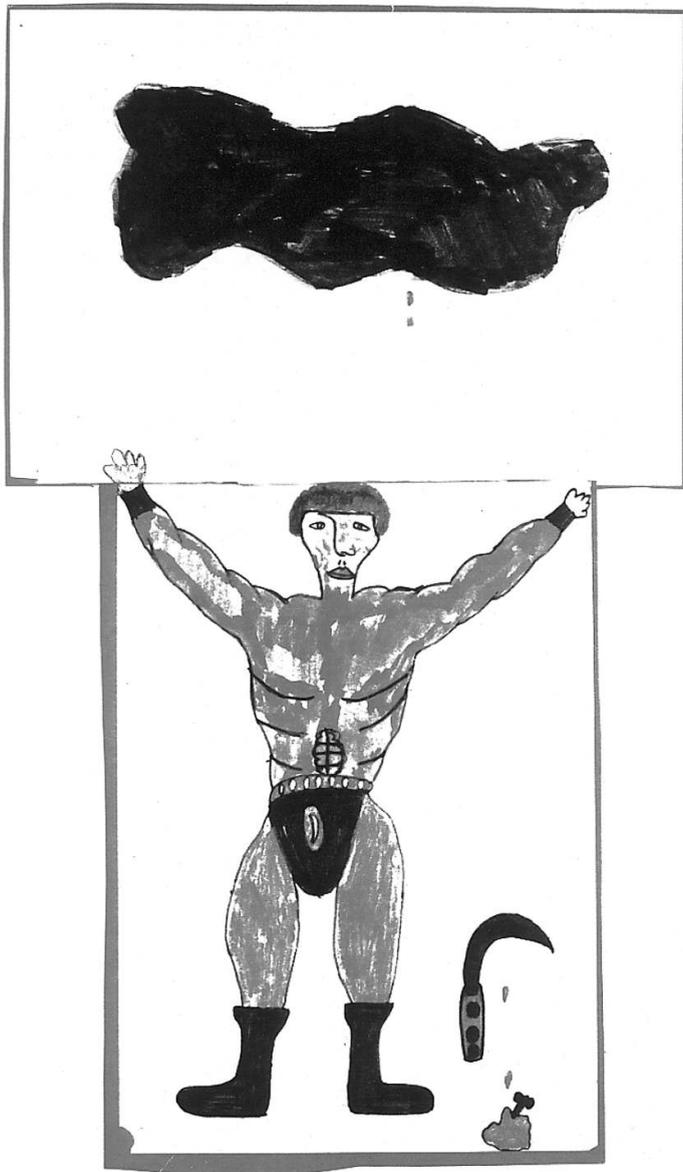
Je crois que c'est à cette condition, et à cette condition seulement, que ces mots pourront résister au travail de sappe que font les angoisses primaires sur la pensée de ces enfants. Quand elles s'inscrivent dans un scénario, celui de la genèse du monde n'en est qu'un exemple parmi d'autres, qui leur donne une forme, qui les nomme, qui les met en image, elles peuvent alors être affrontées par la pensée car elles ne se présentent plus à elle sous leur forme crue et déstabilisante.

Bien entendu, lorsque je le raconte aux enfants, je n'emploie pas tout à fait le même vocabulaire. Il me faut plusieurs jours pour interpréter chacun des six mots, pour que tous aient le temps de s'exprimer sur le sujet, d'en faire le dessin. Mais, je n'évite aucune des idées, aucun des aspects aussi terribles soient-ils qui composent ces histoires.

Pour terminer, je dirais que la première fois que j'ai raconté ce récit de la cosmogonie, j'avais dit en parlant du fameux coup de serpe : « Kronos blesse son père Ouranos. » Une semaine plus tard, j'ai dû réhabiliter la vérité, resituer l'acte dans toute sa violence et sa plénitude car je venais d'entendre deux enfants qui se disaient à mon insu, sous forme de plaisanterie : « Kronos a coupé les couilles à son père. »



Dessin 9 – L'amour d'Ouranos pour Gaia



Dessin 10 – La victoire de Kronos

Chapitre 6

Apprendre à diviser avec Castor et Pollux

« DIVISER, C'EST PARTAGER UNE PUTE EN DEUX »

« Diviser, c'est partager une pute en deux » ; lorsque Didier annonce cela à haute voix à ses camarades de classe qui sont en train de peiner sur l'apprentissage de la division, il crée immédiatement la perturbation dans le groupe. Les rires fusent, l'excitation et l'agitation viennent prendre le relais de ce moment de silence, indispensable à la réflexion, que j'avais eu tant de mal à instaurer dans ce groupe d'enfants difficiles.

Il faut savoir aussi que ces enfants qui sont en échec dans les apprentissages scolaires supportent mal ce temps de suspension nécessaire à la recherche, à la réflexion, et qu'ils sont prêts à saisir la moindre occasion pour s'en distraire. Cette fois, l'occasion est trop belle, Didier a fait fort ; je vais avoir besoin de donner de la voix pendant plusieurs minutes pour faire revenir le calme dans le groupe, je vais devoir remettre au lendemain au moins cette histoire de division.

Parallèlement au soulagement qui accompagne la démobilisation intellectuelle des enfants, je sens monter en moi la colère et sans ménagement, je mets Didier à la porte. Il faut dire que depuis que nous

avons abordé cette notion mathématique, toujours épineuse, qu'est la division, ce garçon m'énerve singulièrement. Je le sais capable de faire des échanges et des partages de billes de valeurs inégales, ce qui réclame une connaissance intuitive de la règle de trois. Je sais qu'il gère avec à propos son argent de poche et lorsque je veux lui apprendre le sens et la technique de la division, je me heurte à un blocage sévère de sa part, une véritable fin de non-recevoir. De plus, ce blocage qui prend toutes les allures d'un refus volontaire semble être à la source d'une excitation qui l'amène à s'agiter, à me provoquer, à s'exhiber devant ces camarades qui n'en demandent pas tant pour arrêter l'effort que leur impose ce style d'exercice.

J'estime avoir de quoi être en colère car Didier est en train de bafouer complètement mon statut de pédagogue. Il refuse d'écouter mes explications, ce qui en soi n'est jamais agréable pour celui qui a l'ambition de transmettre des connaissances, mais, de plus, en affichant son insolence et son mépris, il piétine mon autorité, il sème la révolte parmi ses camarades, il met en danger les règles qui régissent notre cadre. Plus grave encore, cet enfant, que je sais intelligent, essaye de me faire croire que je suis responsable de son désarroi, que je suis celui qui le pousse avec mes exigences mal placées à limiter ses capacités intellectuelles, à dysfonctionner, ce qui est quand même le comble pour un enseignant.

Passé ce premier mouvement d'humeur, il ne me reste plus que la réflexion pour ne pas sombrer dans le défaitisme ou l'épreuve de force vers lesquels ce genre d'enfants souhaite nous entraîner. Les questions habituelles me viennent en tête. Pourquoi un enfant intelligent comme Didier n'arrive-t-il toujours pas à *douze ans* à se servir, dans le cadre de la classe, des qualités d'astuce et de vivacité d'esprit qu'il montre par ailleurs. En un mot, *que se passe-t-il de mystérieux pour que le lien ne puisse se faire entre cette intuition empirique qu'il a de la division dans sa vie de tous les jours et la maîtrise intellectuelle de cette opération ?* Pourquoi la situation d'apprentissage débouche-t-elle sur une si grande excitation ? Est-ce le style de l'exercice proposé, le thème de la division elle-même, mon attitude, qui ont favorisé cette rupture ?

Que vient faire à ce moment précis ce fantasme bizarre, le partage d'une pute en deux ? Est-ce lui qui est responsable de ce désarroi ? Que peut-il bien signifier ? Pourquoi Didier éprouve-t-il le besoin de le claironner alors qu'il n'est pas sans savoir que cela va avoir des conséquences néfastes pour lui ? Il pourrait se taire, chercher à mettre cette image à l'écart, s'absorber dans la maîtrise d'une technique, faite d'un code et de lois précises qui pourraient le rassurer.

Il n'est d'ailleurs pas le seul dans ce groupe à refuser d'accéder à cette opération. Les autres, qui se bloquent aussi, ont-ils des choses comparables en tête ? En conservant mon rôle de pédagogue, vais-je pouvoir les aider à rétablir des liens qu'ils ont l'air de vivre comme dangereux, dont ils semblent ne pas vouloir ?

Pour essayer d'apporter des éléments de réponses à ces questions il me paraît nécessaire d'utiliser de ce qu'il m'a été donné d'observer avant de faire des hypothèses et des interprétations qui, bien entendu, resteront toujours discutables.

Si je reprends les événements dans l'ordre chronologique, je dois dire que j'ai d'abord fait une leçon traitant de la technique de la division qui a duré une dizaine de minutes. Au cours de cette leçon, j'ai remarqué l'agitation et la difficulté d'écoute de Didier et de quelques enfants du groupe. J'ai ensuite proposé un exercice d'application, apparemment simple puisqu'il s'agissait de la répétition de ce qui venait d'être dit et qui portait sur la division par deux. Au cours de ce temps que je voyais comme une vérification de l'impact de mes explications, Didier a brusquement arrêté sa recherche, a coupé le silence que j'avais imposé pour la réflexion, il s'est levé et s'est mis à dire très fort à l'intention de ses camarades et de moi-même : « Diviser, c'est partager une pute en deux. » Après cette déclaration, qu'il semblait n'avoir pu retenir, il a éclaté de rire, il m'a regardé avec beaucoup d'arrogance, attendant visiblement que je prenne position sur cette provocation, sur ce débordement des règles qui permettent à notre groupe de fonctionner comme un lieu où l'on apprend. Sans attendre, j'ai pris Didier par le bras, je l'ai mis à la porte. Il a accepté cette mise à l'écart sans contester, paraissant même soulagé de mon intervention.

Après cet incident, il me paraît clair que je ne peux pas reprendre les apprentissages avec Didier comme s'il ne s'était rien passé. Même si la compréhension de ce qui a pu le pousser à faire cette déclaration intempestive ne fait pas partie intégrante de mon travail d'instituteur, il me paraît souhaitable, si je ne veux pas me mettre moi aussi à dysfonctionner après une telle remise en question de mon rôle, de donner un sens à ce qui s'est passé, de comprendre ce qui a pu entraîner Didier vers cette rupture et ce passage à l'acte.

POURQUOI CE FANTASME BIZARRE ?

Il semble bien que l'idée de partage contenue dans la division ait été à la source de ce dérapage inquiétant. Au lieu de s'en tenir à

la représentation banale que j'avais proposée de cette opération qui consistait à imaginer le partage en deux parts égales d'un certain nombre de billes, Didier a été renvoyé, peut-être par les mots que j'ai utilisés pour donner mes explications, peut-être par la situation contenue dans l'exercice, à une scène particulière trop chargée affectivement pour laisser libre un fonctionnement de la pensée. Dans ce fantasme qui surgit brutalement et qui le submerge, il est question d'une femme convoitée par deux personnes entre lesquelles le partage est sans doute impossible, sauf si cette femme devient une pute. Même si je ne connais pas bien l'histoire de Didier, je ne peux m'empêcher de penser que cette femme ainsi diminuée, dévalorisée, peut-être même mise en pièce par cette idée de partage, est sans doute sa mère. Si je me laisse aller à associer mes idées, j'imagine aussi qu'il doit être celui à qui cette femme ne se donne pas entièrement, qu'il en souffre et que cette frustration intense peut aller jusqu'à l'empêcher d'organiser sa pensée. Quel est ce rival qui aspire aux mêmes avantages impossibles, ou qui, en tout cas, empêche Didier de jouir de ceux qu'il croit devoir être les siens ? Est-ce son père, son beau-père, un amant de sa mère, son frère, sa sœur... ? Je ne le sais pas et je ne le saurai sans doute jamais. Il ne peut être question, si l'on veut maintenir le cadre pédagogique, de tenter de décoder avec l'intéressé une telle formule. Didier d'ailleurs ne pourrait pas donner sens à cette échappée verbale et cela n'est pas essentiel. Par contre, il me paraît important de commencer à comprendre que les troubles du comportement qui se sont déclenchés au moment réservé à l'apprentissage ne s'adressent pas directement à ma personne ni à ma technique pédagogique.

Le refus de participation de Didier, bien plus qu'une remise en cause de l'extérieur, lui sert à échapper à une pression interne extrêmement forte. La confrontation avec la division l'a renvoyé à des craintes de tout-petit, à une idée de perte irrémédiable, d'abandon, de désunion, qui non seulement ont empêché le fonctionnement intellectuel, mais qui ont pu aussi l'inquiéter, le mettre mal à l'aise. En choisissant l'excitation, l'exhibition, l'arrogance, en claironnant ce fantasme, paradoxalement il s'est protégé. Il a court-circuité cette pensée qui, au lieu de l'aider à mobiliser ses capacités intellectuelles, l'entraînait vers des sentiments inquiétants et étranges avec lesquels il ne voulait pas avoir à composer et qui pouvaient le faire douter de sa santé mentale. Didier n'est pas psychotique, il n'a pas essayé de poursuivre une réflexion, d'étayer un raisonnement en y intégrant les bizarreries qui s'infiltraient dans son élaboration. Il n'a pas dérapé du côté de la folie, parce qu'il a, à sa disposition, tout un arsenal de moyens qui lui permettent de faire

disparaître les conflits intérieurs en les substituant à des conflits avec l'extérieur. En affichant à haute voix ce qui lui arrive, il transforme son inquiétude en objet de plaisanterie et peut ainsi garder l'illusion de liberté et de maîtrise de la situation ; l'exercice scolaire qu'il n'arrivait pas à faire est tourné en dérision, celui qui proposait des choses aussi dérangeantes est bafoué et Didier récupère l'admiration de ses camarades pour avoir osé m'affronter et pour les amuser.

Cette façon d'agir n'a rien à voir avec le fonctionnement des enfants que l'on perçoit comme limités intellectuellement. À mon avis, ils sont eux aussi confrontés à ces visions inquiétantes, mais ils savent les fuir ou les éviter, en faisant le vide dans leur tête, en s'endormant, en s'installant dans un état de sidération ou de torpeur qui n'est pas compatible avec la pensée, mais qui est moins dérangeant pour l'enseignant, il faut bien le reconnaître. Didier, lui, m'oblige à me mobiliser pour qu'entre nous la relation demeure supportable, à me poser des questions sur la finalité de mon travail ; je ne peux quand même pas le mettre à la porte tous les jours. De plus, je suis persuadé que si je l'aide à s'organiser intellectuellement, à penser, et peut-être à pouvoir diviser, il ira mieux. Pour tout vous dire, *je crois aux vertus thérapeutiques de la remise en route du fonctionnement mental. L'expérience de ce métier me montre régulièrement que les troubles du comportement diminuent chez ceux qui commencent à apprendre.*

Seulement, avec Didier, nous n'en sommes pas encore là. Pour l'instant, je l'ai mis à la porte et ce n'est pas dans la cour où je le vois par la fenêtre en train de s'amuser que les choses vont beaucoup évoluer. En choisissant de le mettre à l'écart, j'ai pris une position, discutable certes, mais qui a eu le mérite de préserver l'unité du groupe, la situation d'apprentissage et ma position d'enseignant. Je ne pouvais pas reprendre une telle énormité dans une discussion, je ne pouvais pas non plus l'ignorer, ce qui l'aurait obligé à ne pas en rester là, à faire monter les enchères de la provocation pour se faire entendre. Mais ce rapport de force que nous avons établi ne peut être que momentané, je ne vais pas alourdir la sanction, la prolonger dans le temps, attendre des excuses, prévenir les parents, redonner un autre exercice sur la division... ce qui aurait pour conséquence inévitable de prolonger et de resexualiser ce conflit, ce qui plaît beaucoup aux enfants qui se comportent comme Didier.

Avant la prochaine rentrée en classe, je vais m'arranger pour avoir une courte discussion seul avec lui. Je vais lui signifier que son attitude a été une gêne pour notre groupe, que je serai obligé de l'exclure à nouveau dès qu'il dira des choses pareilles, que j'aimerais qu'il soit plus calme

pour faire des mathématiques. Si je le sens coopérant, je lui demanderai pourquoi il agit comme cela, peut-être même pourquoi il dit des choses pareilles. Je sais qu'il me répondra que c'est pour rire, que c'est pour amuser les copains, que cela ne veut rien dire. Comme la tension qui l'avait poussé à me provoquer sera retombée, je pense qu'il va baisser la tête, être un peu confus, me dire qu'il veut reprendre le travail ; mais je sais aussi que, très bientôt, un incident comparable à celui que j'ai évoqué se reproduira. Cependant je conserve l'espoir, sinon je ne ferais pas ce métier, qu'un moment comme celui que nous avons vécu n'est pas neutre pour Didier ; je pense qu'il peut l'aider à faire un pas pour établir les bases d'une nouvelle relation avec tout ce qui a pu être mis en cause au cours de cette séquence. Le respect de l'autorité, l'intégration de la loi, la transmission d'un savoir, la différence de génération... ont été mis à mal par son attitude, mais n'ont pas explosé. J'ai pu conserver mon intégrité et celle des valeurs que je suis censé représenter après son attaque. Pour autant je ne l'ai pas rejeté et Didier sait que son exclusion n'est pas une mise à l'écart de mes préoccupations. Il avait jusqu'à présent l'habitude de faire peur, d'obliger les liens à se rompre autour de lui, d'être exclu ; il en est à sa quatrième école. Peut-être va-t-il commencer à percevoir que sa toute-puissance imaginaire, que sa capacité de destruction qui le culpabilise beaucoup, n'altèrent pas toujours l'entourage, qu'il existe des cadres capables de le contenir et de l'aider à lutter contre ces mauvaises choses qu'il sent en lui.

Mais je sais aussi que la nécessaire restauration de la relation entre nous ne va pas être suffisante pour que Didier en arrive aux apprentissages. D'autres conditions doivent être réunies pour lui donner cette capacité à être seul que nécessite la réflexion, pour l'aider à surmonter cette déception intense et ces craintes que déclenche en lui toute recherche intellectuelle. Cette étape bien entendu est la plus difficile à franchir ; elle nécessite beaucoup de patience, de tolérance à l'échec de la part du pédagogue, mais aussi, et c'est là le plus important, une capacité à imaginer une présentation des connaissances qui donne à ces enfants un moyen d'échapper à cette pression interne que leur impose la situation d'apprentissage. Il ne faut pas se faire d'illusions, la meilleure approche technique de la division n'aura pas raison des résistances de Didier si on ne lui donne pas en même temps la possibilité de lutter contre les peurs que suscite en lui l'approche de cette opération.

LE RENFORT DES JUMEAUX RIVAUX

Si j'ai choisi de vous raconter l'histoire de Didier, c'est parce que je l'ai vu progresser dans cette voie et que je crois avoir compris ce qui nous a aidés à sortir de cette position conflictuelle. Voici comment se sont passées les choses.

Quelques jours après l'incident que je viens de relater, nous avons reçu le renfort incontestable de Castor et Pollux. Il s'agit bien, vous ne vous trompez pas, des jumeaux nés des amours illégitimes de Zeus, transformé pour la circonstance en cygne, et de Lédæ. Ils nous ont proposé une représentation de la division beaucoup plus porteuse que les miennes, une représentation qui a su résister aux fantasmes parasites et aux craintes que la réflexion sur ce sujet déclenchait chez Didier.

Avant d'en arriver là, il faut savoir que nous nous étions d'abord penchés sur les circonstances particulières de leur naissance. Nous savions qu'ils étaient sortis du même œuf que la belle Héléne par qui arriva la guerre de Troie, et que beaucoup d'incertitudes pesaient sur leur filiation. En effet, le mari de Lédæ, Tyndare, s'était aussi uni à elle au cours de la même nuit et si certains textes prétendaient que les trois enfants étaient nés de Zeus, d'autres disaient qu'Héléne seule était fille du dieu et que Castor et Pollux étaient fils de Tyndare. Cette anecdote avait beaucoup contribué au vif intérêt que Didier et ses camarades, qui sont souvent préoccupés par les origines, ont porté à ces jumeaux.

Après une longue discussion, notre groupe a convenu que la gêne que pouvait entraîner ce doute sur le fait de ne pas savoir qui était leur vrai père était largement compensée par la qualité des maîtres qui avaient pris en main l'éducation de Castor et Pollux. Apollon pour l'initiation au tir à l'arc, Héraclès pour la conduite de char et nous ne fûmes pas étonnés d'apprendre que les Dioscures, qui ne se séparaient en aucune circonstance, devinrent l'orgueil de la ville de Sparte. Castor était célèbre comme soldat et dompteur de chevaux sauvages, Pollux comme le meilleur lutteur de son temps. Ils furent même couronnés aux jeux Olympiques.

Par contre, très vite, nous avons pressenti que ces deux frères, qui s'entendaient si bien dans leur complémentarité, allaient avoir une relation difficile avec un autre couple de jumeaux, Hydæ et Lyncée, présumés, quant à eux, être les fils de Poséidon. Nous savions qu'entre les enfants des dieux, qui étaient eux-mêmes très jaloux l'un de l'autre, la rivalité risquait de s'alourdir et nous n'avons pas été trop surpris lorsqu'elle a débouché sur un conflit majeur. En effet, la veille du mariage d'Hydæ et de Lyncée, leurs cousins, Castor et Pollux, n'ont

rien trouvé de mieux à faire que d'aller passer la nuit dans la montagne avec les fiancées. Nous étions persuadés que cette affaire d'honneur n'allait pouvoir se laver que dans le sang et nous avons été très étonnés qu'une réconciliation soit possible après un conflit aussi grave.

Castor et Pollux, Hydas et Lyncée renouent en effet leurs anciennes amitiés, leur complicité d'enfants quelque temps après pour voler ensemble un important troupeau de vaches. Mais nous n'étions pas sans savoir que les alliances qui se scellent autour d'un forfait à accomplir se défont aussi très vite quand il faut s'en partager le fruit. Comme on pouvait le prévoir, le partage allait raviver le feu qui couvait sous la cendre et rallumer les vieilles querelles. Les non-dits et les conflits mal éclaircis allaient peser plus lourd que les vaches dans la balance du partage.

UNE AUTRE IDÉE DU PARTAGE

La répartition en quatre parts égales, comme le voudrait une certaine logique, n'eut pas la faveur des cousins. « La plus grosse part doit revenir à celui qui a eu l'idée du vol » dira Castor, celui qui avait monté le coup. « À celui qui a trouvé les vaches » dira Lyncée qui, avec ses yeux perçants, avait le don de découvrir les trésors cachés. « À celui qui a su conduire le troupeau » dira Pollux qui avait réussi à guider les animaux hors de la vue de son propriétaire. Quand une idée lumineuse venant de Lyncée fera l'unanimité : « Découpons une vache en quatre parties d'égales grosseurs et décrétons que la moitié du butin reviendra à l'homme qui mangera sa part le premier et le reste à celui qui terminera second. »

La règle qui convenait à tous avant le départ sera, comme on pouvait s'y attendre, violemment contestée par les perdants, d'autant que le vainqueur Lyncée aidera son frère Hydas à terminer sa part, ce que n'avait pas prévu le règlement. Un combat meurtrier viendra clore l'épisode.

Entraîné par ce thème, porté par cette histoire qui retient son attention et le passionne, Didier n'hésite plus ; avec ses camarades, il calcule le poids d'un quartier de vache, il divise le troupeau en deux, en trois, en quatre, nous dit de combien de vaches étaient roulés Castor et Pollux avec le système de parts inégales. Sans que j'aie besoin d'insister, il accède à des règles, à une technique, à la mise par écrit de notions qu'il connaissait certes, mais avec lesquelles il refusait de traiter jusqu'à présent et l'on peut se demander ce qui a été à la source de ce changement.

Si l'on veut résumer les choses simplement, je dirais que le partage d'une vache en quatre est venu concurrencer le partage d'une pute en deux. Je m'explique : les représentations banales de la division à partir d'un partage de billes, sorties d'un livre de mathématiques pour enfant ou inventées par moi, n'ont pas eu suffisamment de force pour maintenir Didier à l'écart de ses inquiétudes profondes. Au contraire, elles ont même réactivé une jalousie pathologique et un sentiment de frustration intolérable qui n'ont plus permis le fonctionnement de la pensée et qui l'ont entraîné à m'attaquer et à contester l'exercice proposé.

Par contre, lorsque le travail sur la division prend appui sur le mythe de Castor et Pollux que je viens de lire, Didier n'est plus envahi par ses fantasmes personnels et sa pensée est suffisamment libre pour l'autoriser à accéder à un fonctionnement intellectuel qui n'était pas possible jusque-là. On peut donc se demander s'il n'a pas trouvé dans le passé de ces jumeaux, dans l'histoire de ce conflit entre les cousins, des éléments qui le protègent de ses propres inquiétudes et de leurs débordements.

Pourtant, cette histoire aurait pu le précipiter vers l'explosion. Elle raconte un partage basé sur l'avidité, sur le désir d'en avoir plus que les autres, sur le souci d'éliminer le rival et il semble bien que ce soient ces sentiments qui habituellement dérèglent Didier. Si cette fois il n'en est rien, c'est que le scénario proposé par les jumeaux rivaux, tout en se rapprochant de ses angoisses, lui offre en même temps un cadre capable de les contenir et de les filtrer, lui donne une représentation enfin négociable par sa pensée de ce qui l'agite et l'empêche de réfléchir. Cette mise en image, contrairement à ce que l'on pourrait croire, atténue la violence interne de Didier et elle ne l'oblige plus à la coupure pour se préserver. Là où les problèmes de billes le laissaient en prise directe avec sa réalité et son vécu personnel, il peut cette fois raccrocher ses émotions et ses affects aux mailles d'un filet tissé par Castor et Pollux avec la complicité de son instituteur. Cette histoire est suffisamment dramatique et proche pour exciter sa curiosité, pour lui donner envie de maîtriser les éléments de la connaissance nécessaire à sa compréhension, mais elle est aussi suffisamment distante dans le temps et dans l'espace pour ne pas le déborder et le pousser aux passages à l'acte comme le faisaient ses fantasmes personnels.

Certes, la mise en quartiers d'une vache a un côté cru et sauvage, qui ne permet pas de le conseiller à tous les pédagogues qui abordent la division dans une classe ordinaire, mais il faut bien reconnaître que pour un enfant comme Didier, qui vit dans l'illusion de toute-puissance, dans l'égoïsme, dans l'envie, cette idée de partage fondé sur l'inégalité des chances qui permet de penser que la plus grosse part doit revenir au

plus avide, à celui qui a le plus gros appétit, est une image qui introduit bien la division en ne le laissant plus seul avec ses peurs et ses fantasmes parasites.

Là où le partage d'une pute en deux fermait les portes de la communication, le partage d'une vache en quatre les rouvre ; la médiation de l'apprentissage devient possible dans notre relation ; c'est peu, mais avec Didier, et après ce que nous avons vécu ensemble, c'est déjà beaucoup et un certain travail pédagogique devrait pouvoir commencer.

Chapitre 7

Vaincre le danger de penser avec Héraclès

UNE LEÇON QUI TOURNE COURT

Pour mieux comprendre ce qui va suivre, je vous demanderai de vous transporter, par la pensée bien sûr, dans un palais de la Grèce antique. Vous imaginerez les colonnes, le marbre, les meubles bas, les grandes baies ouvertes sur la terrasse ombragée où nous apercevons quelques statues. Il fait chaud, très chaud, nous sommes dans le palais du général Amphytrion. Ceux d'entre vous qui ont vu la pièce de Giraudoux, *Amphytrion 38*, auront peut-être plus de facilité pour cet exercice. Dans la grande salle de ce palais, il y a deux personnes assises l'une en face de l'autre sur des chaises basses, et entre les deux, posée à même le sol, une lyre.

Si nous nous rapprochons, nous comprenons que nous assistons à une leçon particulière de musique. Celui qui est censé jouer le rôle du professeur a 25 ans, il s'appelle Linos, il paraît un peu plus jeune que son âge, il n'est pas très grand, il est plutôt timide et il semble avoir du mal à assumer toute l'autorité indispensable pour guider et accompagner son élève.

D'autant que cet élève qu'il voit pour la première fois le désarçonne. Il présente tous les signes de l'énervement alors que jusqu'à présent il ne lui a parlé que gentiment et doucement, lui a dit que ce qu'il faisait était bien, que ses fautes n'étaient pas si graves et qu'il allait pouvoir faire des progrès rapides.

L'élève, qui apparemment n'aime pas cette atmosphère douceuse, s'appelle Héraclès. Il n'a que treize ans mais il est déjà plus grand que son professeur, il le dépasse d'une tête. Il est musclé, fort, il bouge beaucoup sur son siège qui paraît trop petit pour lui. De plus cette agitation redouble à chaque fois que Linos lui explique quelque chose. Au lieu d'écouter les conseils, d'en tirer profit pour rectifier ses maladresses, Héraclès paraît ne rien entendre et s'enfermer davantage dans ses erreurs. Plus Linos lui donne des explications, plus son esprit semble se fermer, plus son corps semble se nouer. En fait Héraclès n'écoute plus du tout ce qui lui est dit, il n'entend que le son de la voix de Linos qui l'irrite profondément et il pense en lui-même : « Ce type m'énerve, pourquoi est-ce qu'il me parle de si près, il me prend pour une gonzesse ou quoi, ce n'est pas avec de telles manières qu'il va me commander. »

Linos, qui commence à comprendre que le message ne passe plus, change de cap. Pour que cette leçon ne tourne pas court il va essayer autre chose et faire montre d'un peu plus de fermeté. Il parle maintenant un peu plus fort, il se permet des critiques. D'une voix un peu haut perchée, agaçante il faut bien le reconnaître, il explique que la position de la main qu'adopte Héraclès n'est pas vraiment la bonne. Si elle permet à ses doigts de courir vite sur les cordes, elle ne permet pas d'obtenir une bonne musicalité. Exemple à l'appui, il lui montre comment il devrait davantage casser le poignet.

Héraclès qui pense depuis toujours que la musique est avant tout affaire d'adresse et de dextérité n'apprécie pas du tout ces conseils et encore moins le changement de ton de Linos et sa tentative de reprise autoritaire de la relation. Sans transition il lui répond qu'il n'en a rien à foutre de la musicalité et qu'il ne placera jamais sa main comme il vient d'être dit.

Linos a un mouvement de recul sur sa chaise, il marque un temps d'arrêt, sa respiration s'est accélérée. Cet excellent musicien n'a pas une grande expérience pédagogique et il ne sait plus quelle attitude adopter devant une telle arrogance. Certes il n'en est pas à sa première leçon, mais il est habitué à des élèves qui l'écoutent, qui disent « oui Linos » quand il explique quelque chose. Même ceux qui n'y arrivent pas font au moins semblant de collaborer, même ceux qui s'ennuient à mourir, ça lui est arrivé de temps à autre, maintiennent les formes et restent polis.

Cette fois le contexte est différent, l'élève Héraclès est hostile, il s'oppose ouvertement, de plus il est quasiment grossier. Il a dit qu'il n'avait rien à foutre de la musicalité. Faut-il arrêter là la leçon ? Est-ce une provocation qui coupe définitivement le lien entre le maître et son élève ? Faut-il se mettre en colère tout de suite, être excessivement autoritaire ? Demander une réparation, punir, prévenir les parents ? Ou bien faut-il chercher à renouer le dialogue avec patience, tenter une nouvelle explication, avoir de l'humour ? Faut-il faire semblant de n'avoir pas entendu, de n'avoir pas compris ? Linos n'a pas plus de trois secondes pour faire son choix. Trois secondes cela ne fait pas beaucoup, mais c'est encore trop car de toute façon il n'est plus maître de lui, il a perdu son sang-froid. Cet élève qui se trémoussait sur sa chaise depuis une demi-heure, qui n'écoutait aucun de ses conseils, avait déjà mis ses nerfs à rude épreuve, il était aux limites de sa patience quand cette réplique cinglante est arrivée et il est maintenant hors de lui. Linos contient quand même sa colère, il respire profondément pour calmer les battements de son cœur et d'une voix un peu compassée il dit à son élève qu'il est un petit prétentieux, qu'il ne connaît rien à la musique et qu'il ne viendra plus donner de leçon et perdre son temps avec quelqu'un qui croit tout savoir.

Il a frappé fort, il pense que cette réflexion va permettre à Héraclès de saisir la mesure de son insolence et peut-être même l'amener à se repentir. La réponse ne se fait pas attendre : « Tes leçons sont pourries, tu peux te les garder, tu ne sais rien expliquer, je suis bien content que tu me fiches la paix, avec toi de toute façon je n'apprendrai rien et tes manières de pédé m'agacent. »

Linos comprend cette fois que l'attaque d'Héraclès dépasse le cadre de la pédagogie, va au-delà d'une remise en cause de son rôle pour atteindre sa personne et son identité. Il ne peut pas le supporter, il est rouge de colère, il ne parle plus haut et fort mais il crie véritablement, traite Héraclès de mal élevé, de bon à rien qui n'arrivera jamais à avoir de responsabilités dans la vie.

Héraclès se lève, il est blanc, menaçant, regarde Linos droit dans les yeux et le traite cette fois d'enculé. Linos gifle Héraclès et lui dit qu'il n'est qu'un sale bâtard. Héraclès se baisse, prend la lyre qui était sur le sol, en assène un coup terrible sur la tête de son professeur qui tombe en arrière de tout son long ; il a été tué sur le coup.

Bien entendu, vous vous doutez que le mythe ne raconte pas tous ces détails. Il nous parle toutefois du blocage d'Héraclès dans la situation

d'apprentissage, de son refus d'écouter les conseils de ce jeune professeur qui était un remplaçant, de son insolence, de la gifle de Linos, et du coup de lyre meurtrier... Les dialogues sont de mon cru.

Si je me suis permis de faire tenir ces propos aux protagonistes de la scène, c'est parce que j'ai longtemps travaillé comme instituteur et comme rééducateur avec les enfants et les adolescents violents et que je n'ai aucun mal à imaginer comment les choses ont pu se passer, comment le ton a pu monter pour en arriver à cette extrémité particulièrement tragique. D'autant que je connais des détails concernant l'éducation et l'enfance d'Héraclès, et que je crois avoir compris ce qui en fait un adolescent à la pensée figée, un adolescent qui n'a pas la capacité de supporter le doute et la frustration passagère que lui impose la situation d'apprentissage.

Je vais essayer maintenant de vous faire part de mes hypothèses sur les causes de ce dérèglement, ce qui m'amènera à soutenir que l'accès à la pensée est vécu comme un danger par les enfants violents, et je prendrai ensuite le risque de vous dire ce qu'il paraît souhaitable de faire avec des élèves qui se comportent comme Héraclès. Pour cela je prendrai appui sur les essais, les expériences qui lui ont été proposés afin qu'il s'amende, afin qu'il s'affranchisse de la violence de ses pulsions et qu'il respecte les règles de la société dans laquelle il vivait. J'y ai vu quant à moi, et je vous dirai pourquoi, une remarquable leçon de pédagogie auprès des enfants difficiles. Certes elle se termine de façon tragique puisque Héraclès devra se débarrasser de ce corps qui l'aura autant gêné que servi, mais on peut se demander si les degrés qu'il va être obligé de franchir pas à pas, pour accéder à la quiétude qui lui permettra de se réconcilier avec lui-même, ne sont pas la figuration allégorique du chemin que nous avons à faire accomplir à ces enfants violents lorsque nous avons l'ambition de les amener à utiliser leur pensée.

UN ÉLÈVE QUI NE SUPPORTE PAS D'APPRENDRE

Voyons d'abord les raisons qui pourraient empêcher Héraclès de faire fonctionner normalement sa pensée et de se mettre dans la position de celui qui apprend. À mon avis, il y en a au moins deux, importantes, liées entre elles et remontant toutes les deux à sa petite enfance et au début de son éducation.

La première de ces raisons réside dans le fait qu'Héraclès a dû buter, dès qu'il a cherché à comprendre le monde qui l'entourait, sur un secret de famille, sur un non-dit grave et particulièrement important concernant

sa filiation. Je sais que cette raison n'est pas toujours suffisante pour arrêter la pensée. Elle peut même être à la source d'une curiosité intellectuelle aiguë, à la base de nombreuses vocations de chercheurs, mais jamais cela n'arrive quand elle est accompagnée, comme cela a été le cas chez Héraclès, d'un désir de mort de l'un des proches. En effet, et c'est la deuxième des raisons qui peut expliciter les débordements de notre héros, il doit grandir avec un désir de mort à son égard formulé et mis en actes par sa belle-mère. « S'il est trop nerveux, c'est à cause de sa belle-mère, la salope d'Héra », disent régulièrement les enfants caractériels, qui connaissent souvent bien ce sujet, lorsque je leur lis ce mythe.

Il faut savoir qu'Héraclès est un bâtard né des amours illégitimes de Zeus et d'une mortelle, Alcmène. Cette rencontre amoureuse ne s'est pas passée simplement ; particulièrement vertueuse Alcmène n'imaginait pas tromper son mari Amphytrion, fût-ce avec le dieu des dieux. Elle refusa avec fermeté les propositions faites à ce sujet par l'entremise d'Hermès. Seulement cela était sans compter sur la ruse et la ténacité de Zeus quand il s'agit d'une affaire amoureuse. Par un habile subterfuge il prend les traits et le costume du mari, Amphytrion, et sa place dans le lit de la plus belle des Thébaines. Il poussera même le jeu encore plus loin en demandant à Hélios, le soleil, de ne pas sortir le lendemain, ce qui lui donnera une nuit d'amour trois fois plus longue que la normale. « C'est peut-être pour cela qu'il est trois fois plus fort », disent souvent les enfants devant ce passage.

En tout cas, Alcmène, même si elle ne connaissait pas encore une telle fougue amoureuse chez son mari, ne s'est aperçue de rien. Elle ne découvrira la vérité qu'au retour d'Amphytrion qui bien entendu ne se souvient pas de cette nuit folle qu'il n'a pas vécue. Lui aussi va faire un enfant à Alcmène, Iphiclès, qui naîtra en même temps qu'Héraclès et sera, comme de juste, son demi-frère jumeau.

Maintenant je vous laisse imaginer comment il a pu être possible pour le couple des parents, Alcmène-Amphytrion, d'expliquer à Héraclès qui il était, d'où il venait, qui était son père. Comment ont-ils pu lui donner un scénario sur ses origines alors qu'eux-mêmes n'étaient sûrs de rien et qu'ils ont attendu des signes extérieurs pour être certains de la lignée de ce garçon ? Comment ont-ils pu lui apprendre, ou lui cacher, sans honte, sans culpabilité, sans gêne, que sa mère la vertueuse avait couché avec Zeus, que ce général qui porte si beau est un cocu et qu'il n'est pas son père, et qu'Iphiclès n'est pas tout à fait son frère ?

La marque de cette entorse aux règles de la morale est bien matérialisée, c'est lui, lui Héraclès, qui ne doit pas trop faire galoper son

imaginaire s'il veut rester en accord avec les histoires que l'on ne doit pas manquer de lui raconter. D'autant que les événements extérieurs le rattrapent et se mêlent à ce scénario déjà passablement compliqué. Héra, la femme de Zeus, a décidé de faire mourir ce rejeton, signe des frasques de son mari et de son infortune. Elle le poursuit dès le berceau, bien décidée à le supprimer. C'est l'épisode des serpents qui vont venir jusqu'à son oreiller et qu'il va tuer. C'est à partir de ce moment d'ailleurs que les parents nourriciers vont être à peu près sûrs de l'essence divine d'Héraclès. Puis Héra placera en lui ce mal mystérieux, encore appelé mal d'Héraclès, dans lequel certains voient l'épilepsie, qui l'empêche de se contrôler. Nous en avons eu un exemple au cours de cette leçon de musique.

En tout cas, épilepsie ou pas, il faut bien reconnaître chez notre héros un déséquilibre profond, très ancien, qui lui rend impossible la confrontation avec la frustration et le manque, et qui l'oblige à court-circuiter certaines de ses fonctions mentales pour maintenir un équilibre psychique précaire.

Il court-circuite certaines fonctions mentales parce qu'il n'a jamais été dans les conditions favorables et indispensables pour pouvoir construire sa pensée. Comment aurait-il pu être suffisamment rassuré pour pouvoir affronter les peurs archaïques que connaît chaque enfant et mettre de l'ordre en lui avec des serpents autour de son berceau ? Comment aurait-il pu développer cette capacité intérieure à imaginer, à réfléchir, à jouer avec le temps, alors que le danger extérieur était si fort et qu'il lui était interdit de se représenter ses origines ? Héraclès n'aura jamais le loisir d'apprivoiser ses peurs, de fantasmer autour de l'absence, de développer cette capacité à supporter la solitude si propice au fonctionnement intellectuel. Il n'a pas l'esprit assez serein pour s'amuser au jeu de la bobine comme le faisait le petit-fils de Freud. Il doit d'abord assurer sa survie physique : lutter contre ce désir de mort qui pèse sur lui. Pour cela, il va faire comme beaucoup d'enfants que l'on maltraite, qui connaissent des soins irréguliers ou insuffisants, il va se servir avec excès de son corps. Certains deviennent souffreteux, malingres, sujets aux maladies, aux accidents. Mais parfois aussi ils se défendent en étant terriblement toniques, violents, lutteurs. Ils deviennent des émules de Rambo, de Rocky, de tous ces héros qui ne se laissent pas pénétrer par l'idée. De ces hommes qui ne connaissent pas le doute et qui savent si bien faire le coup de poing au moment où l'inquiétude pourrait les déborder. Héraclès fera partie de cette race. Toute sa vie il cherchera à mettre une carapace, que ce soit avec ses muscles ou avec la peau du lion de Némée pour qu'il n'y ait plus de passage entre l'intérieur et l'extérieur,

pour faire barrage à tout ce qui pourrait permettre à ce monde interne trop chaotique d'émerger, mais ces angoisses contenues, repoussées et surtout pas refoulées profitent de la moindre occasion, de la moindre fissure pour se manifester, obligeant notre héros à l'éclat, au passage brutal dans l'acte pour s'en débarrasser.

Paradoxalement, la situation d'apprentissage que l'on imagine essentiellement comme un apport de repères, de lois, de règles qui vont permettre de construire et d'étayer la personnalité est aussi, et on l'oublie trop souvent, une confrontation avec le doute, la solitude, le manque dans une relation où il faut savoir passer avec souplesse de la dépendance à l'autonomie. Un enfant qui va bien supporte ces aléas. Le manque imposé par le fait de ne pas savoir est l'aiguillon qui stimule son désir de chercher, qui le pousse à mettre en route ses capacités pour combler ce vide, pour faire des liens. Le pédagogue n'a alors pas trop de mal à s'inscrire comme celui qui accompagne, qui soutient, qui aide. Il peut alors faire affronter l'effort, l'autonomie, la frustration.

À l'inverse, un enfant qui a été élevé dans les mêmes conditions qu'Héraclès ne supporte pas le manque, ce sentiment le renvoie à des idées d'abandon et de mort, il ne peut pas connaître le doute puisqu'il a besoin d'une toute-puissance imaginaire, d'une idée de complétude, pour assurer sa survie psychique (dessin n° 11). Il ne peut pas se mettre à chercher, à réfléchir, puisque le passage par le dedans l'entraîne vers des choses bizarres et inquiétantes.

Le pauvre pédagogue alors ne peut plus être celui qui veut du bien, il devient celui qui cherche à empoisonner, à déstabiliser. Comme la situation qu'il veut imposer ne peut être que source de malaise et de déséquilibre, la dépendance passagère et normale qu'il réclame pour transmettre des connaissances peut aussi bien être perçue comme une lutte pour le pouvoir, comme une tentative de soumission mais aussi parfois de séduction, d'intrusion, de pénétration, autant d'inquiétudes qui empêchent de trouver la bonne distance. Autant de liens qui pervertissent la relation entre celui qui devrait guider et celui qui est censé vouloir être guidé.

Linus qui n'avait pas eu le temps de se poser toutes ces questions en a fait les frais, en donnant une claqué à Héraclès il est entré lui aussi dans les circuits courts. Il a donné une réalité à ce fantasme de persécution extérieure dont Héraclès a besoin. Il en a besoin parce que ce vécu persécutoire lui permet d'échapper à ces angoisses internes, le protège en lui permettant de croire que ce sont les autres qui lui veulent du mal. De la même façon, il faut que « l'école soit pourrie » pour ces enfants qui ne supportent pas la frustration, non seulement parce que



Dessin 11 – Héraclès prenant conscience de sa faiblesse

ce qui leur échappe ne doit plus avoir de valeur, mais aussi et surtout parce qu'il est plus rassurant de croire que c'est la pression du cadre qui est responsable du malaise que fait naître le sentiment de doute et du manque qui accompagne tout apprentissage.

Bien entendu nous ne pouvons pas faire comme si tout cela n'existait pas. Nous ne pouvons pas avoir les mêmes méthodes pédagogiques avec ceux qui vivent la connaissance et la situation d'apprentissage comme un danger qu'avec ceux qui la vivent comme un moyen de réassurance.

SUR LE CHEMIN DU PROGRÈS

Cela m'amène tout naturellement à mon deuxième point : que faut-il faire pour aider des enfants et des adolescents qui ne veulent pas apprendre ? Ce qui en soi n'est jamais facile à supporter, mais qui ont en plus l'outrecuidance de le dire et de s'opposer même parfois violemment à ceux qui avec les meilleures intentions du monde cherchent à leur transmettre la connaissance.

Il me paraît intéressant pour alimenter notre réflexion de se reporter à ce qui a été proposé à Héraclès, et de voir les effets que cela a pu produire sur lui.

Après le coup de lyre tragique, son beau-père, le général Amphytrion, décide que pour calmer cette fougue impétueuse et violente il serait bon de proposer au jeune homme un exutoire pour cet excès de force. Héraclès ira travailler dans une ferme jusqu'à l'âge de dix-huit ans. C'est à la fois une sanction, avec un éloignement de la famille qui commence à se dire que ce garçon est dangereux, mais c'est aussi l'idée que le travail physique, dur, fatigant, va atténuer la nervosité et l'agitation d'Héraclès. C'est un peu l'équivalent du sport que l'on propose beaucoup aujourd'hui comme remède aux enfants agités et violents. Bien entendu cela ne fait jamais de mal, mais il en faut quand même plus pour venir à bout de réactions caractérielles qui sont provoquées par l'inquiétude, pour modifier une organisation psychique fondée sur la rupture pour échapper à l'angoisse et sur l'action pour ne pas avoir à penser.

Héraclès ne va pas faire exception à la règle ; si les travaux des champs vont le contenir durant quelques années, ils ne vont pas être suffisants pour le guérir. Après une période faste à l'entrée de sa vie d'adulte, où ses exploits guerriers l'amènent à épouser la fille du roi de Thèbes, il va retomber brutalement dans la violence. Un délire de persécution aigu l'amènera à prendre ses enfants pour des êtres dangereux, des ennemis, et à les brûler. C'est à partir de ce moment que son vrai père, Zeus, va

se manifester, va essayer de faire l'impossible pour aider ce fils, qui sombre dans la dépression mélancolique et qui veut se suicider lorsqu'il prend conscience de l'horreur de son geste, à ne plus être le jouet de ses pulsions violentes et meurtrières.

Je crois qu'il y a sur le chemin qui va être imposé à Héraclès, contre sa volonté, et cela il ne faut jamais l'oublier, trois étapes extrêmement importantes qui vont contribuer au remaniement psychique qui amènera notre héros à devenir le gardien calme et sage des portes de l'Olympe.

Ces trois étapes me paraissent être des pistes particulièrement intéressantes pour celui qui s'est donné pour ambition d'amener les enfants violents à oser se servir de leur pensée.

LA RENCONTRE AVEC LES PEURS

La première étape, dont tout le monde a entendu parler, est celle du fameux cycle des travaux. On croit souvent à tort qu'il s'agit d'une mise à l'épreuve de la force et de la vaillance du héros, alors qu'il s'agit en fait d'une confrontation avec ses peurs internes. Les enfants caractériels auxquels j'ai lu ce mythe m'ont toujours fait comprendre que ces animaux bizarres et monstrueux qu'Héraclès doit aller affronter avec sa massue ne sont que les figurations des peurs qui le hantent. Ces monstres qui mettent à mal l'ordre du monde en terrorisant, en brûlant, en saccageant l'environnement, ne sont que des représentations des craintes archaïques qui malmènent et désorganisent notre héros.

Le nom de celui qui est chargé de le guider au cours de cette épreuve nous apporte un indice de taille pour comprendre ce qui lui est demandé. Eurysthée, puisque tel est son nom, veut dire « celui qui contraint vigoureusement à reculer loin ». Il va obliger Héraclès qui ne tenait compte que du moment présent, qui n'était pas plus capable de s'inscrire dans le passé que de se projeter dans l'avenir, à un retour en arrière pour approcher et maîtriser ses craintes infantiles qu'il ne sait qu'évacuer, au besoin en mettant l'environnement en miettes. Pour cela il a pris soin de sélectionner, pour chacun des travaux, des situations qui sont autant de représentations des pulsions qui animent Héraclès dès qu'il lui faut affronter la déception. Le lion de Némée et sa peau intraversable, l'Hydre de Lerne et ses têtes qui repoussent, le taureau de Crète au souffle de feu dévastateur, les juments de Diomède mangeuses d'hommes, la ceinture de la reine des Amazones vont venir, chacun à leur façon, donner une forme, inscrire dans un scénario les inquiétudes sur lesquelles bute la pensée d'Héraclès. Et celui qui se prenait pour un dieu parce qu'il tenait

à l'écart tout ce qui aurait pu le rapprocher de la dépression et de ses propres limites devra œuvrer dans la boue, dans les marécages, dans les écuries, dans le royaume des morts. Ce chemin ne sera pas inutile car en même temps qu'il réduira ces ennemis externes, qu'il mettra de l'ordre dans le monde en éliminant les traces du chaos originel, il mettra aussi de l'ordre en lui en apaisant ses propres tensions et en approchant l'équilibre.

LA RENCONTRE AVEC LA FÉMINITÉ

Je dis en approchant, car cette épreuve ne sera pas suffisante, vous vous en doutez bien ; Héraclès va encore céder à la force et à la violence pour tuer l'un de ses hôtes qui l'accusait injustement d'un vol de chevaux. *Cette fois, il va lui être imposé une deuxième épreuve, terrible, car lui qui n'avait pour défense essentielle que l'expression de sa toute-puissance et de sa virilité doit abandonner tout cela pour aller à la rencontre de sa féminité.* La reine Omphale, à qui il est confié à titre d'esclave, lui impose de s'habiller en femme et de faire des travaux d'aiguille. Je passe sur la description d'Héraclès vêtu d'une robe jaune et d'un châle pourpre, se faisant taper sur ses gros doigts malhabiles lorsqu'il n'arrive pas à être suffisamment efficace dans son travail de broderie, alors que la reine Omphale se pavane à ses côtés avec la massue et la peau du lion. Humiliation terrible qui permettra enfin au héros d'accéder à la dualité qu'il repoussait, d'approcher la dimension intérieure qui lui faisait si cruellement défaut et qui l'obligeait à inscrire à l'extérieur, à la surface, tout ce qui aurait dû s'établir au dedans (dessin n° 11).

« Jamais j'aurais cru qu'Héraclès se laisse traiter comme un pédé », diront les enfants qui ont à peu près autant de mal à intégrer cet épisode de la vie du héros que toutes ces démarches qui leur rappellent qu'ils ont un monde intérieur. Déposer sa carapace ne serait-ce qu'un temps, se laisser influencer, modeler par une idée qui impose de délaisser ses certitudes équivaut à basculer dans la faiblesse. « Quand on a fait de la gonflette (comprendre musculation excessive), il ne faut jamais s'arrêter sinon ça coule », ai-je souvent entendu dire. La dépendance, le respect de la loi, mais aussi la capacité à être seul, à supporter le doute et le manque, valeurs indispensables pour apprendre et penser, deviennent, si nous n'y prenons garde, agents de féminisation, exercices réservés aux « pédés » et la pensée que nous aurions tendance à classer parmi les instruments permettant d'accéder à un pouvoir, à un plus, est vécue paradoxalement comme un exercice qui peut mutiler, réduire, placer du côté des faibles. La castration symbolique qu'impose le travail de pensée est ici perçue

comme une atteinte à l'intégrité du corps, comme une faille « j'suis pas une gonzesse », me dit Jean-Pierre lorsque je lui demande d'inventer une histoire et de l'écrire. Il lui faudra aussi plusieurs semaines avant d'enlever son anorak et ses gants dans notre groupe de travail.

FAIRE TOMBER LES CARAPACES

D'ailleurs, la troisième épreuve imposée à Héraclès a beaucoup à voir avec la frontière entre l'intérieur et l'extérieur. Sa dernière femme, Déjanire, croit fidéliser cet éternel coureur en lui donnant une chemise enduite d'un philtre d'amour qui s'avérera être un poison violent qui va consumer sa peau. L'image est poignante : en voulant enlever sa chemise, Héraclès arrache aussi sa peau, laissant sa chair à nu et faisant jaillir le sang en sifflant et en bouillonnant. Toutes ses carapaces qui l'avaient empêché d'accéder à la pensée, à la reconnaissance de son monde intérieur, mais qui l'avaient peut-être aussi empêché de sombrer dans la folie, peuvent maintenant disparaître. Grâce à la démarche accomplie par l'homme, le dieu peut enfin goûter à la tranquillité, se réconcilier avec lui-même et avec les siens car ses souffrances ont pris fin avec la disparition de ce corps qui se consume sur un bûcher.

QUE NOUS ENSEIGNE CE MYTHE ?

Maintenant vous allez peut-être me demander de m'expliquer sur les incidences que cette histoire peut avoir dans notre pratique pédagogique, où il n'est pas encore question de demander à des enfants d'aller chasser le serpent dans les marécages ou d'immoler leur corps par le feu, même si parfois cette idée ne nous serait pas désagréable, reconnaissons-le.

Je vous répondrai que les enseignements de ce mythe ne sont pas aussi éloignés qu'il y paraît de notre pratique quotidienne ou tout au moins de la réflexion qu'elle devrait susciter en nous. Lorsqu'on a le souci d'être un pédagogue près d'enfants violents et de les amener à se servir de leur pensée, je prétends qu'il faut être à la fois Eurysthée, Omphale et Déjanire. Eurysthée, parce qu'il faut les aider à affronter les angoisses archaïques qui les dérèglent ; Omphale, parce qu'il faut les contraindre à sortir de cette toute-puissance fantasmée, de cet amalgame qu'ils font entre pensée et faiblesse ; Déjanire, parce qu'il faut les amener à restaurer les chemins de passage entre l'intérieur et l'extérieur, et à faire tomber les cuirasses.

Vous allez me dire que c'est beaucoup pour une seule et même personne, c'est vrai, mais en fait c'est moins qu'il n'y paraît car ces rôles sont très dépendants les uns des autres. Les progrès dans un domaine ont incontestablement des répercussions sur les deux autres. Dès qu'un enfant qui se défendait par la violence commence à comprendre que la pensée est un moyen qui peut parfois être aussi efficace que l'acte pour lutter contre l'inquiétude, le processus de changement psychique est engagé. La toute-puissance n'est plus vitale, le monde intérieur peut commencer à être regardé. Mais avant d'en arriver là, tout un travail d'accompagnement aura été nécessaire. Quand un enfant choisit l'action plutôt que la pensée, il ne faut pas simplifier ni dire que c'est un manque d'entraînement ou de moyens, car le problème est plus complexe. S'il évite de penser, c'est souvent parce que cela représente un danger pour son équilibre personnel. Penser est un exercice périlleux pour ceux qui sont arrivés à un équilibre précaire en fermant les issues pour ne plus voir ce qui leur fait peur.

Si Héraclès pervertit la situation d'apprentissage, ce n'est pas parce que l'exercice est trop compliqué pour son entendement ou parce que la tête de Linos ne lui revient pas. C'est ce qu'il croit, mais en fait c'est parce qu'il n'est pas capable d'assumer les sentiments que lui impose la rencontre avec le doute et avec le manque, et qu'il a peur d'apprendre. On peut faire l'hypothèse que des inquiétudes certainement très proches de celles qu'il a connues lorsqu'il était nourrisson alors que des serpents tournaient autour de son berceau ont effleuré sa conscience, lorsque Linos l'a mis en difficulté. Mais Héraclès qui ne veut rien avoir à faire avec des sentiments qui pourraient le déstabiliser, qui est à l'opposé de ceux qui se laissent gagner par la dépression, réussit en moins de temps qu'il n'en faut pour le dire à faire basculer tout cela dans le registre de la haine et de l'acte, à couper les liens avec les peurs qui pourraient venir de l'intérieur, pour attaquer violemment celui qui les a fait naître.

PÉDAGOGUE AVEC DES ADOLESCENTS VIOLENTS : ÊTRE À LA FOIS EURYSTHÉE, OMPHALE ET DÉJANIRE

Lorsque la situation d'apprentissage génère des craintes aussi graves, ce qui semble bien être le cas pour la plupart des enfants violents, le pédagogue doit choisir résolument la voie proposée par Eurysthée plutôt que celle imposée à Linos. Il doit être capable de donner les moyens d'affronter ce qui fait peur, de combattre le danger plutôt que de continuer les apprentissages *a minima* dans une atmosphère empoisonnée.

Pour cela, il doit arriver à donner une forme négociable par la pensée à ce qui habituellement la dérègle.

Toutes ces images crues et déstabilisantes qui viennent d'angoisses archaïques mal maîtrisées, parfois aussi d'expériences personnelles traumatisantes, qui empêchent l'élaboration, qui obligent à transformer la moindre déception en haine, doivent être élargies, doivent être reprises dans un scénario, dans des thèmes qui donneront un peu plus de champ au fonctionnement intellectuel. Avec les enfants violents, nous ne devons pas faire l'impasse sur la dévoration, sur la torture, l'inceste, l'émasculatation, le conflit des générations, etc. Certes, cela n'est pas toujours au programme, on trouve rarement ces rubriques dans le sommaire de nos livres scolaires. Pourtant, quoi que l'on fasse, dès que l'on entre dans une relation d'apprentissage avec eux, ces préoccupations seront présentes. Et il ne faut pas compter sur les thèmes neutres, plats, sans évocation de sentiments pour détourner les attentions, pour avoir la paix, au contraire. Plus un thème d'apprentissage est aseptisé, plus il appelle les infiltrations parasites. Le plus bel exemple à ce sujet nous est donné par les livres de rééducation pour les mauvais lecteurs, ces livres remplis de mots pleins de syllabes à répétition, écrites en gros caractères rouges, où l'insipide du texte le dispute à la pauvreté du vocabulaire utilisé. Il faut savoir que le canard qui va à la mare ou la poule qui picore du grain dur sont de véritables incitations à la débauche pour les enfants destructeurs qui passent le plus clair de leur temps, devant ces phrases, à faire des sexes et des armes avec les lettres de l'alphabet. Seuls le sens et la charge affective qui se rattachent aux mots, aux thèmes, peuvent concurrencer le parasitage des émotions violentes réveillées par la tentative d'organisation intellectuelle.

Bien entendu, cela ne se fait pas sans règles précises ni sans précautions élémentaires. Il ne s'agit pas de prendre les sujets d'étude dans ce que les enfants racontent de leur vie personnelle ou fantasmagique. Le sujet doit être chaud, pour contenir et filtrer les inquiétudes, mais il ne doit pas pour autant être brûlant, sinon les conséquences seraient identiques.

Alors où aller chercher ces représentations qui peuvent être porteuses d'émotions, qui vont permettre de côtoyer les craintes sans pour autant en arriver à l'explosion ? Je dirais tout simplement que notre patrimoine culturel que nous avons aussi le devoir de transmettre aux générations qui montent, est plein de ces histoires qui mettent en scène, qui mettent des mots sur toutes ces angoisses, sur toutes ces interrogations vives que certains, et particulièrement ceux qui sont violents, ne peuvent voir qu'à travers le miroir déformant d'un imaginaire pauvre et trop cru qui n'a

pas les moyens d'être un support pour une pensée véritable et que nous devons nous efforcer d'enrichir.

Les mythes, les contes, toute une partie de notre littérature, peut-être aussi notre peinture, notre musique, sont pleins de ces histoires qui ont traversé les âges, qui sont venues traduire, représenter, organiser les inquiétudes, les craintes, de ceux qui nous ont devancés.

Quelquefois les images portées par les textes sont aussi très crues, pleines de violence, surtout quand il s'agit des mythes fondateurs de nos civilisations. Nous hésitons à les utiliser, mais il faut savoir qu'elles ne font que proposer une forme, donner une cohérence à des émotions qui de toute façon seront présentes, qui vont enfin pouvoir être côtoyées sans que cela débouche sur l'explosion.

Quand elles sont données dans un cadre rigoureux, avec des adultes qui comme Eurysthée sont garants des repères et des lois, ces enfants peuvent alors entrer dans un domaine qui leur fait si peur, car ils ont à leur disposition un scénario pour approcher leurs craintes, un filtre pour porter un regard sur leur monde intérieur ; alors le vécu persécutoire de la situation d'apprentissage s'atténue, le rôle assigné au corps se modifie.

La coupure et l'acte qui étaient indispensables à la survie psychique peuvent faire place au lien. La rencontre avec le doute réclamé par la recherche ne sera plus vécue comme un « travail pourri », l'approche du manque imposée par l'élaboration ne sera plus un exercice réservé aux faibles.

Sachons-le pour que d'autres Linos ne tombent pas au champ d'honneur de la pédagogie.

Chapitre 8

Georges et sa pensée troublée

UNE REMISE EN CAUSE IMPOSSIBLE

« Si Dieu n'avait pas voulu que les hommes fassent des bêtises il avait qu'à les faire autrement. Les embrouilles c'est pas la faute des hommes, c'est Dieu qui a voulu que ce soit comme cela. C'est lui qui avait envie qu'il y ait des histoires. »

C'est l'avis de Georges, treize ans et demi, à qui je viens de lire le passage de la Bible consacré à la Genèse. C'est la troisième fois que nous nous rencontrons, mais je ne suis pas surpris de sa réponse, je sais déjà que Georges ne supporte pas la remise en cause et fait toujours porter aux autres la responsabilité de ses difficultés : « Si je travaille pas c'est parce que les programmes sont nuls », ou encore « c'est parce que les professeurs sont secoués ».

Deux tentatives pour mettre en place une psychothérapie ont avorté au cours de ces derniers mois, « les pys j'en ai ras la casquette, j'ai rien à dire sur ma vie privée ». Lors de la dernière consultation, Georges, pressé par ses parents, a pourtant laissé une timide ouverture « j'accepte

de me faire aider pour le français, je fais des fautes et j'ai pas d'idées pour faire mes devoirs ».

C'est avec son accord que je me suis autorisé à lire ce texte de la Genèse « j'aimerais connaître la vraie histoire d'Adam et Ève, pas celle qu'on nous raconte à l'école ». Georges est en cinquième dans un établissement catholique, il vient d'être déçu par le texte original, il s'attendait à quelque chose de plus évocateur, de plus croustillant que cette fade anecdote d'arbre, de jardin, de serpent, de fruit défendu qui dessille le regard et ouvre les portes de la connaissance. À propos de regard, le sien deviendra complètement ahuri et il ne saisit pas le sens de ma question, lorsque je lui demande s'il est plus tentant de vouloir connaître ce qui est caché ou interdit. Je comprendrai plus tard qu'il n'a pas beaucoup de limites de ce côté.

De toute façon, Georges n'aime pas les détours ni les allusions. Les évocations, les sous-entendus ne l'intéressent pas, il ne veut pas imaginer, il veut voir, il ne veut pas apprendre, il veut savoir. Mais sa curiosité qui est vive et orientée est accaparée par ce qui répond directement et exclusivement à ses préoccupations personnelles : comment être le plus fort ? Comment être le plus riche ? Comment faire l'amour ? Comment ne pas souffrir ? On comprend que le lien n'est pas évident à faire avec les programmes scolaires. La règle d'accord du participe passé et même celle du plus grand commun diviseur, malgré son nom évocateur, n'apporte aucune information sur ces sujets.

En fait *l'attention de Georges est focalisée sur trois thèmes, le sexe, l'argent, la violence* ; tout ce qui n'est pas pris dans ce champ est considéré comme nul, sans intérêt, inutile et doit même être attaqué si on cherche à le lui imposer. Autrement dit, pour que Georges mette en jeu ses capacités de mémoriser, de classer, d'analyser, ce qu'il peut faire avec justesse et finesse, il lui faut du sensationnel. S'il n'est pas interpellé émotionnellement, s'il ne peut pas projeter ses préoccupations dans les informations qu'il reçoit, il se retire, n'accorde plus sa participation et devient agressif si l'on insiste.

Ses sources d'informations sont bien sûr limitées et orientées, mais en dehors de l'école il les a toujours à portée de main : Fun Radio qu'il écoute surtout la nuit, les journaux télévisés, les journaux à sensation, les films de violence ou pornographiques qui s'échangent avec les grands du collège. Un seul livre en dehors de quelques bandes dessinées semble avoir son agrément, le *Livre des records*. Très doué pour le sport, Georges, qui veut devenir sportif professionnel, est fasciné par ceux qui courent le plus vite, qui sautent le plus haut, qui soulèvent le plus de poids, mais aussi et surtout par ceux qui gagnent le plus d'argent. Il connaît

parfaitement les revenus de tous les métiers et il est particulièrement sensible à ceux qui rapportent rapidement de l'argent même s'ils ne sont pas tout à fait licites. Les pots de vin touchés par les hommes politiques, l'argent de la drogue, de la prostitution, les cachets des vedettes de cinéma, de la télévision, n'ont aucun secret pour lui. Il sait comment placer de l'argent pour qu'il rapporte au maximum.

Les personnages qui rassemblent le plus d'intérêt pour Georges sont à la croisée de ces chemins où le sexe, l'argent et la violence sont présents : héros de films violents, grands sportifs, vedettes du monde politique ou des affaires. S'ils sont Américains c'est encore mieux, Jordan le basketteur qui gagne plusieurs Porsche par jour, Simpson le footballeur devant qui les juges se sont écrasés et surtout Tyson le champion du monde de boxe, encore en prison pour viol à l'époque où nous nous rencontrons. « Il s'est fait accuser injustement par une salope, une menteuse, elle en voulait à son fric, il avait rien fait, il va avoir la haine en sortant de prison. Il va se venger et gagner tout le fric qu'il va vouloir. »

Il faut préciser que Georges nous a été adressé alors qu'il venait de s'exhiber en se masturbant devant sa sœur de six ans plus jeune que lui. Les parents, cadres supérieurs, qui lui ont donné une éducation religieuse, sont désemparés devant sa violence. Ils comprennent mal leur fils, violent, taciturne, qui ne communique plus et s'enferme en permanence dans sa chambre. Il reste parfois plusieurs jours sans leur adresser la parole, surtout à sa mère à qui il reproche sa tristesse et son défaitisme. « J'en ai marre d'elle, elle complique tout, elle voit toujours les choses en noir, elle s'intéresse qu'au passé, il y a que mon travail qui compte pour elle ». « Je voudrais que mon père remette de l'ordre dans cette famille, mais il n'ose pas, car, le jour où il va le faire, il va tout casser. »

Georges, qui était jusqu'à présent un élève à peine moyen, vient de rompre en début de cinquième avec les exigences scolaires. L'indiscipline et le refus de travailler ont pris une telle ampleur qu'une exclusion avant la fin de l'année scolaire est envisagée et qu'une orientation vers une quatrième technologique est déjà annoncée alors que nous ne sommes qu'au premier trimestre. Tout cela prend une tournure dramatique pour cette famille, où tout le monde fait des études supérieures. « Pas question que j'aie à apprendre à enfiler "des tuyaux" » me dira Georges qui méprise encore plus les métiers manuels que les études.

Mais comment Georges pourrait-il apprendre, alors qu'il ne peut pas se mettre dans la position de celui qui ne sait pas ? Il ne veut ni douter ni dépendre. Dès que la question posée implique de construire, de faire des hypothèses pour trouver une réponse, disons plus simplement de

chercher, je vois son front qui se plisse, son regard qui devient fixe, ce qui lui donne un air buté et borné et quelques secondes plus tard je l'entends dire : « Ça casse la tête ce truc-là. » Signal qui semble mettre en route toute une panoplie, tout un arsenal de moyens anti-apprentissages. Certains perturbent son comportement, d'autres ses capacités intellectuelles, et ils semblent tous avoir pour but de le détourner de la confrontation avec cette situation embarrassante.

NI DOUTER, NI DÉPENDRE

Pour Georges, le savoir ne s'acquiert que par le voir et la maîtrise. Il doit se donner d'emblée, par accumulation avec les acquis antérieurs et surtout pas par leur remise en cause, ce qu'il ne supporte pas, car il y voit comme une trahison. Dès que Georges est confronté avec l'évidence, dès qu'il lui faut se soumettre à des règles nouvelles, dès qu'il fait des erreurs, il est en proie à des sentiments forts et contradictoires qui viennent perturber l'élaboration et barrer l'accès à la loi. D'abord il se laisse gagner par une idée d'insuffisance, d'incapacité : « Je n'y arriverai jamais », « c'est pas pour moi ce truc-là ». Aveu qui pourrait être favorable à une remise en cause, à un appel à l'aide, mais ce mouvement n'a pas le temps d'être amorcé qu'il se transforme en impression d'être lâché, avec déception à l'égard de l'entourage qui lui en veut, qui cherche à l'embêter et il va, selon son humeur, laisser tomber bruyamment ou se défendre. En fait la confrontation avec les limites, avec le doute, le désorganise. Elle le renvoie à des idées d'impuissance, d'abandon, de persécution, qu'il combat par une remise en cause de l'entourage ou par un accès mégalomane. S'il n'apprend pas, c'est parce que les profs sont nuls, parce qu'il a mieux à faire ou parce qu'il sait déjà. Pris dans cet engrenage, il n'hésite pas à porter en priorité ses attaques contre des sujets ou des matières qui ont de l'intérêt pour lui, où il pourrait réussir, comme les mathématiques ou l'histoire, afin de ne plus avoir à traiter avec ce qui lui fait vivre le malaise de la remise en cause. Depuis cette rentrée où tout va si mal, ce processus s'est encore aggravé. La contamination a gagné de proche en proche et s'est étendue à tout le cadre scolaire. La seule évocation du nom de son collègue déclenche mauvaise humeur et opposition.

Si j'ai choisi de parler de Georges c'est parce qu'il est un bon représentant de ces adolescents que nous voyons arriver de plus en plus nombreux au CMPP, normalement intelligent et curieux et pourtant en rupture de scolarité.

Ils viennent demander de l'aide, souvent à regret, poussés par les parents ou les professeurs. Ils nous redoutent car ils aimeraient pouvoir progresser sans remettre en cause une organisation psychique précaire basée sur trois artifices, l'évitement de la frustration, le déni de la dimension intérieure, l'impossibilité de reconnaître un malaise personnel qu'ils transforment en conflit avec l'entourage.

Cette présentation et cette demande qui n'arrivera pas à être formulée, vont, bien entendu, rendre délicate notre rencontre et nous imposer des détours. Le traitement psychopédagogique centré sur la difficulté pour apprendre et pour penser avec la médiation de la culture trouve ici toute sa justification et va être plus facilement accepté, mais, pour autant, le cheminement avec des adolescents qui sont parfois figés dans leur réponse, comme peut l'être Georges, n'est pas évident.

COMMENT L'AIDER À DÉCOLLER DE CETTE CURIOSITÉ SANS CESSER ACCAPARÉE PAR LE PULSIONNEL ?

Comment faire pour que sa démarche de pensée accepte le doute et ne se transforme pas en accès mégalomane ou en attaque du cadre ?

Comment faire pour que la relation d'aide ne soit plus vécue comme synonyme de contrainte et de réduction ?

Pour expliquer ce qu'il me paraît souhaitable et surtout possible de faire, je voudrais m'appuyer sur un exemple précis illustrant le fonctionnement intellectuel de Georges. Avant de me dire que Dieu était responsable du malheur des hommes et que c'est bien lui qui avait décidé « des embrouilles », il avait tenté, à ma demande, une réponse par écrit toujours à la même question : « Est-ce que la punition réservée à Adam et Ève te semble justifiée ? » Après un long temps de réflexion, au cours duquel Georges avait semblé souffrir, il avait écrit tout simplement : « La punition est normale, ils avaient qu'à manger les fruits d'un autre arbre. » Ce n'est que quelques minutes plus tard, alors que nous allions quitter ce sujet, que Georges se reprend avec véhémence, pour me dire que cette réponse n'était pas la bonne et que finalement c'était bien Dieu qui avait souhaité les histoires.

Lorsque je lui demande une explication sur cette discordance entre la réponse écrite et orale, il me répond : « Quand je dois écrire, j'arrive pas à dire ce que je pense, j'ai plus d'idée et quand j'en ai une, c'est pire, je n'arrive pas à broder autour. » Réponse qui nous montre bien à quel point la tentative faite par Georges pour passer à l'intellectualisation, lorsqu'il s'y essaie, ce qui est loin d'être toujours le cas nous l'avons

compris, voudrait se faire sur une coupure, sur un clivage radical d'avec ses émotions, d'avec ses sentiments trop forts qui l'encombrent dans la situation d'apprentissage. Il est à noter qu'ici il ne s'agit pas de refoulement mais bien d'une répression, d'un verrouillage momentané des sources pulsionnelles, sur lesquelles Georges voudrait mettre un couvercle pour pouvoir fonctionner librement. Malheureusement pour lui, ce barrage s'accompagne aussi, et c'est là son drame, d'une paralysie des ressorts de la pensée.

Perte identitaire particulièrement mal vécue par Georges, qui souffre doublement en la circonstance. Une première fois en se coupant de ses forces vives et une deuxième fois en devenant « bête », ce qui va accentuer son rejet pour ce style d'exercice et pour ceux qui les proposent.

CELUI QUI VOULAIT APPRENDRE SANS SOUFFRIR

Pour autant, il ne faudrait pas croire que la solution du problème découle en ligne droite de cette observation. La pédagogie qui voudrait prendre appui sur le pulsionnel pour éviter ce verrouillage qui bloque la créativité, ne donne pas de meilleurs résultats. Il y a quelques années, j'aurais tenté de m'appuyer sur la violence de ce désir de savoir, sur ce questionnement brut pour aider Georges. Je serais peut-être parti de ses préoccupations sur l'actualité, sur la réalité, pour aborder la connaissance. Pour l'avoir essayé je sais que ce cheminement ne permet que des acquisitions superficielles, il n'apporte pas non plus les éléments nouveaux, les parachutes dont Georges a besoin pour ce saut dans l'intellectuel qui lui fait si peur. Pour l'aider à utiliser son intelligence dans le cadre scolaire, il va falloir que ces représentations empreintes d'envie, de violence, de grandeur, puissent à certains moments au moins s'estomper, se tamiser, sinon il n'y aura pas de passage possible vers l'abstraction et vers la règle générale. Et chez Georges c'est pratiquement le contraire qui se passe, devant le manque que lui impose le travail de pensée, ses représentations se réamorcent. La proposition d'avoir à apprendre entraîne une telle remise en cause qu'elle provoque un sursaut d'autodéfense qui, au mieux, va l'amener à dire « ras le bol ça ne m'intéresse pas » et au pire, à recharger brutalement ses représentations violentes qui vont pervertir la situation d'apprentissage et l'empêcher de penser.

C'est donc entre l'envahissement pulsionnel et le blocage de pensée que doit se créer pour Georges un espace intermédiaire. C'est entre le

trop chaud et le trop froid qu'il lui faut trouver ce tremplin à partir duquel penser sera possible, sans dépenser toute son énergie pour protéger un équilibre psychique sans cesse menacé par le vide ou le trop-plein. Tâche dans laquelle je veux l'aider. Pour cela je sais qu'il devra affronter ses peurs, mais avant il faut les atténuer. Pour que ce singulier qui l'inquiète, qui l'empêche de construire, soit relié au général, soit partageable avec les autres sous une autre forme que la plaisanterie cynique ou grossière, il faut que ses craintes soient élargies, qu'elles trouvent leur place dans une mise en scène qui fera lien entre l'intérieur et l'extérieur.

Pour que ces images crues et répétitives qui le poussent à l'explosion, dès qu'il est confronté à la frustration, deviennent négociables par la pensée, il faut qu'elles aient d'autres relais à l'extérieur que ceux d'un monde brutal et chaotique sur lequel Georges a les yeux rivés en permanence parce qu'il est le reflet de son monde intérieur. Il faut, cette fois, que ces images ne soient plus seulement prises, happées, dans des films, des confidences radiophoniques ou dans des actualités violentes mais qu'elles aient pour elles la distance, la complexité, la réversibilité de la culture.

Avec Georges que je connais maintenant depuis presque deux ans, que je vois se détendre et revenir progressivement à une acceptation de la pensée, nous avons abordé ses craintes liées à l'homosexualité, à la soumission, à la dépression, à la violence. Nous avons pu parler de son désir d'être le plus fort, de tout savoir, de tout contrôler, de sa jalousie, de son refus d'attendre...

Mais jamais je ne me serais permis d'aborder ces sujets de front, seul à seul, car je sais que Georges ne serait plus revenu me voir. Pour en parler nous nous sommes faits accompagner par Persée et Thésée qui nous ont fourni des images somptueuses sur le conflit entre générations, sur le désir incestueux, sur les limites de la force. Par Héraclès, qui nous a montré que le chemin pour atténuer la violence passait aussi par une acceptation de sa féminité, par un regard sur sa dimension intérieure. Pygmalion et Prométhée nous ont fait échanger sur la différence entre dépendance et soumission, entre autorité et sadisme. Achille nous a fait réfléchir sur l'invincibilité et l'immortalité. Nous avons souffert pour Icare, Bellerophon et Phaëton qui ont payé de leur vie leur désir d'égaliser les dieux et de braver les interdits. Orphée nous a interpellés sur les mystères de la vie et de la mort. Il nous a même été possible de revenir sur le lien entre transgression et connaissance, mais cette fois nous étions sous la protection d'un héros auquel Georges a pu s'identifier ; il s'agissait du fils de Ramsès II, Setna Kemouaset, qui a risqué plusieurs

fois sa vie et celle de sa famille pour voler le livre de Thot dans une pyramide et connaître le secret des dieux sur la mise en place du monde.

Parfois les images que nous proposent ces héros s'avèrent trop proches, trop brûlantes, et Georges les détourne, les désamorce, en me parlant de sport, en me demandant de centrer mon attention sur l'exercice d'expression écrite que nous ne manquons pas de faire à chacune de nos rencontres en partant du thème apporté par notre lecture. Quand il me dit : « J'aimerais que vous ne laissiez passer aucune faute » en me tendant la réponse écrite qu'il vient de faire à la question que je lui pose après la lecture d'un passage intéressant, je comprends qu'il souhaite que nous ne discutons pas de ce qu'il vient d'entendre. Nous y reviendrons peut-être la semaine prochaine.

Pour les mêmes raisons sans doute, il appelle aussi nos héros à son secours lorsqu'il lui arrive par exemple de me faire une confidence et qu'il ne souhaite pas aller au-delà ; lorsque nous sommes trop proches d'affects que Georges a du mal à contenir ou à exprimer, c'est lui qui coupe court à tout échange, à toute question de ma part en me disant « alors il faudrait peut-être savoir ce que devient untel ou untel ».

La psychopédagogie offre cet avantage. Triangulée par le livre, par les héros que nous côtoyons, par l'objectif pédagogique, la relation peut toujours se situer à bonne distance pour éviter les *craintes d'intrusion* que Georges, comme beaucoup d'adolescents, redoute quand il est dans le face-à-face. Toutes ces raisons ont sans doute fait que la relation, contrairement à ce que la présentation du départ aurait pu faire craindre, a été rapidement de bonne qualité. Même quand elle était émaillée au début de coupures et d'échanges pauvres, Georges ne s'est pas senti en danger, nous allions à son rythme. Peu à peu j'ai vu ses capacités d'associer, de créer des liens, s'étoffer. La violence et la hargne se sont atténuées. La curiosité s'est élargie. Georges peut commencer à s'identifier à d'autres qu'aux personnages violents et jouisseurs, sans se sentir dépossédé. Les progrès dans le domaine de la pensée et des apprentissages ne sont pas négligeables. Il n'a toujours pas été orienté, il est en classe de troisième et la possibilité d'aller jusqu'au bac n'est pas fermée.

Je terminerai en donnant la parole à Georges. Ce mot de la fin vous montrera que le travail n'est pas terminé, que des progrès sont encore à réaliser mais incontestablement aussi, qu'une étape est franchie :

« J'ai compris ce qu'il faut faire pour avoir la moyenne en français. Il faut raconter des choses banales. Avant, pour raconter une promenade j'aurais mis un mort et une explosion à chaque paragraphe, maintenant je dis qu'il fait beau, que le ciel est bleu, que mon chien est content et j'ai jamais eu d'aussi bonnes notes. »

Chapitre 9

Alberto ou le gel de la pensée

DES MATHS PLUTÔT QUE DES MYTHES

En arrivant ce jour-là, Alberto semble gêné et mal à l'aise. Ce n'est pourtant pas notre première rencontre, c'est la neuvième fois que je reçois cet adolescent dans le cadre d'un soutien psychopédagogique. Le contact n'a jamais été évident, Alberto est particulièrement timide et inhibé, mais aujourd'hui c'est encore pire.

Il n'a pas répondu à mon bonjour. Il ne me regarde pas, il se tortille sur sa chaise en passant d'une fesse sur l'autre et lorsque je lui demande comment il va, au lieu de me répondre, je le vois plonger brutalement la tête dans son cartable qu'il avait placé sous sa chaise en arrivant.

Pendant une minute au moins, je ne vois plus que le sommet de son crâne et son dos, il fouille son cartable comme s'il avait perdu quelque chose d'important. Brusquement il en ressort un livre de mathématiques qu'il pose sur le bureau entre nous deux, sans dire un mot.

Je dois donc le questionner : « Pourquoi ce livre ? Alberto, est-ce que tu souhaites que nous fassions des mathématiques ? »

Après quelques secondes de silence : « À partir de maintenant je préfère qu'on fasse que des maths. »

Je suis plutôt étonné et surpris par cette demande, pour deux raisons. La première, c'est qu'Alberto n'a jamais réussi depuis le début de nos rencontres à manifester le moindre désir. Lorsque je le sollicite pour avoir un avis, pour connaître son opinion, pour obtenir un accord, avant le choix d'une activité par exemple, il ne répond pas. J'ai dû me contenter jusque-là d'un haussement d'épaule, d'un mouvement de tête, au mieux ponctué d'un « peut-être », d'un « pourquoi pas », d'un « si vous voulez ».

La seconde raison c'est que depuis le début de nos rencontres, nous étions engagés dans un travail qui avait pour but d'améliorer son expression écrite et orale. Voilà comment nous pratiquions pour aborder ce vaste programme : je lui lisais des textes de mythologie égyptienne, qui nous servaient ensuite de point d'appui pour amorcer une discussion et pour qu'il écrive quelques lignes dont nous améliorions, ensemble, les idées, le style et l'orthographe.

Cette activité retenait son attention et semblait avoir son agrément. Je dis bien « semblait », car Alberto ne m'a jamais fait de commentaire à ce sujet. Il ne me fait d'ailleurs jamais part de ses préférences, de ses sentiments positifs ou négatifs et j'ai toujours l'impression qu'entre ce qui l'intéresse et ce qui l'ennuie la différence est mince. Il peut passer très vite de l'un à l'autre.

Bien entendu, c'est moi tout seul, vous l'avez compris, qui a fait ce projet de l'amélioration de l'expression. Alberto m'a écouté, il n'a pas manifesté d'opposition, mais il ne m'a rien demandé de cet ordre. Il a seulement pu me dire : « Ce que je veux moi, c'est mieux travailler en classe. » Lorsque je lui ai demandé comment il souhaitait que nous procédions, il n'a pas pu me répondre, mais lorsque je lui ai demandé pourquoi il voulait mieux travailler, la réponse ne s'est pas fait attendre : « Pour moins me faire engueuler par ma mère. »

Voilà exactement en quels termes ce garçon de quatorze ans a formulé sa demande d'aide.

Après une scolarité chaotique, marquée par deux redoublements, Alberto vient d'être orienté vers une quatrième technologique. Les appréciations des professeurs vont toutes dans le même sens. Manque de motivation, manque de base, les capacités de compréhension sont insuffisantes pour espérer une poursuite des études secondaires.

La difficulté la plus spectaculaire se remarque en lecture : Alberto déchiffre plutôt qu'il ne lit et n'arrive pas à comprendre les idées d'un texte simple. À l'écrit ce n'est guère mieux : pour faire une rédaction,

il répond au sujet par une seule phrase en essayant de la faire la plus longue possible, car il ne peut pas enchaîner avec une autre idée.

En classe il ne parle jamais. Même avec moi, Alberto ne prend la parole que si je le sollicite ou si je le questionne. Toutefois il se bloque totalement si je lui demande de faire un choix entre deux termes d'une proposition à peu près équivalents. Si j'insiste, j'ai l'impression de le mettre à la torture. Il déclenche un tic de l'épaule gauche qui monte et qui descend ce qui lui donne un air bancal et désarticulé, il regarde dans tous les sens et semble apeuré.

C'est donc sur ce constat, que j'ai fait avec lui, de la limite de ses possibilités pour écrire et parler que je l'ai engagé dans ce projet d'amélioration de l'expression. Je lui ai dit que je croyais que des progrès dans ce domaine auraient des répercussions positives sur ses résultats scolaires. J'ai cru bon de rajouter : « En tout cas cela te permettra de te sentir plus à l'aise pour parler devant les autres, d'oser faire part de tes idées, d'être moins timide. » « Ça j'en ai pas envie, ça sert à rien, c'est juste pour la classe que je veux faire des progrès sinon je m'en fiche », me répondit-il.

Alberto ne sait pas ce qu'il veut faire plus tard, mais il sait déjà que cela ne sera pas un métier comme son père, ni un métier où il faut parler ou écrire. Son père est magasinier et c'est sa mère qui insiste pour qu'il fasse mieux, pour qu'il fasse autre chose que ce métier qui n'est pas valorisé socialement et qui ne rapporte pas assez.

Pour lui laisser la possibilité le moment venu de s'affirmer ou de faire part d'un souhait, je lui avais bien précisé qu'il pourrait à tout moment amener au cours de nos rencontres des questions, des problèmes qu'il rencontrerait en classe ou ailleurs. Ce n'est donc pas anormal qu'il apporte aujourd'hui un livre de mathématiques.

D'ailleurs dans le cadre psychopédagogique, lorsque les enfants commencent à faire part des questions et des préoccupations réelles autour de ce qu'ils vivent en classe, c'est souvent le signe d'une évolution positive, d'un tournant propice pour amorcer un travail qui va se situer sur le versant cognitif et qui a de bonnes chances d'être efficace. Généralement ce changement se situe après une année de rééducation.

Mais avec Alberto je ne peux pas faire cette interprétation. Nous n'en sommes encore qu'au début de nos rencontres et *a priori* rien n'a encore véritablement bougé.

Je prolonge donc ma question : « Pourquoi souhaites-tu qu'à partir de maintenant nous fassions des mathématiques ? »

— « Parce que je comprends rien aux fractions et qu'il y a un contrôle demain. »

— « Entendu Alberto, c'est une très bonne raison mais est-ce que cela ne t'ennuie pas que nous abandonnions les histoires de la mythologie qui semblaient t'intéresser. » Un temps de silence : « Les histoires j'en ai marre »... silence. « ça m'apprend rien. »

— « Même si les histoires ne t'apprennent rien tu avais quand même du plaisir à les écouter. » En baissant les yeux et presque timidement, il me répond : « C'est pas avec les dieux que je vais mieux travailler. »

Je me crois obligé de me justifier, de reprendre ce que je lui avais dit en mettant sur pied notre projet, je lui parle de l'intérêt de ces lectures pour augmenter son imagination, pour l'aider à mieux s'exprimer, à avoir plus d'idées et je lui fais remarquer que depuis les deux dernières semaines les textes qu'il écrit avec moi sont un peu plus longs.

— « Ce qui me plaît pas dans les histoires, c'est que c'est toujours pareil. »

— « Tu trouves que c'est toujours pareil, pourtant on a lu des choses très différentes. »

— « Quand même, dans ces histoires, il y a toujours un enfant mort et quelqu'un qui s'en va. »

J'ai un moment de surprise, je me repasse en tête les textes que nous avons lus au cours de nos huit premières rencontres.

Nous avons uniquement lu les différentes versions du mythe de la création du monde. Le passage du chaos à l'océan primordial, avec selon les histoires, l'arrivée du lotus, du phénix ou de l'œuf dont va sortir Rê, le dieu des dieux.

Puis nous avons lu des textes sur la mise en place du monde et de son organisation, avec l'arrivée des premiers dieux. Bien entendu tout cela donne lieu à pas mal de rivalité, de disputes, d'amours forcément incestueuses puisque les protagonistes sont tous de la même famille. Évidemment ces histoires ne sont pas tendres mais je ne vois ni le mort, ni celui qui s'en va.

Je ne veux pas prouver à Alberto qu'il a tort et refaire le tour des textes que nous avons lus, je préfère que nous en restions là ; je lui dis : « C'est d'accord, nous allons faire des mathématiques, d'ailleurs je t'avais dit d'apporter ce qui te préoccupait, et tu as bien fait d'apporter ce livre ».

Ce jour-là c'est l'addition des fractions qui préoccupe Alberto. Et c'est lui qui dans la demi-heure qui suit va me donner la leçon. Une leçon formidable sur le thème : « Comment faire des mathématiques sans se servir de sa pensée. »

SURTOUT NE PAS CHERCHER

Alberto est atteint d'une maladie que je connais bien, depuis trente ans que j'enseigne à des enfants qui rencontrent des difficultés sévères pour apprendre : *l'impossibilité de se confronter, ne serait-ce que quelques minutes, à un moment de réflexion et de recherche véritable.*

Alberto voudrait bien apprendre, mais il ne veut pas affronter ce temps qui se situe entre le moment où il ne sait pas et celui où il va peut-être savoir, dans cet entre-deux où il y a obligatoirement incertitude, manque, solitude. Dans ce passage où il faut laisser de côté sa subjectivité, ses émotions, pour faire des hypothèses, comparer, faire des liens, faire des essais, appliquer des règles... En un mot, mettre en route toutes les conditions pour fonctionner intellectuellement et pour aller vers le savoir véritable. Alberto n'existe plus, il disparaît.

C'est à ce moment, lorsque les rouages de la pensée sont le plus sollicités, parce qu'il y a un problème à résoudre, parce qu'il y a une question posée, qu'Alberto les paralyse et se fige comme s'il y avait danger.

C'est ce que j'appelle la phobie du temps de suspension. Peur du moment où il va falloir rencontrer l'incertitude et le manque pour enclencher le processus intellectuel.

Pour moi, c'est la maladie de ceux qui sont en échec sévère dans nos classes, et tous ces comportements atypiques, ces lacunes, ces dysfonctionnements, sur lesquels nous centrons nos efforts, souvent pour de piètres résultats, n'en sont que la conséquence.

Chez Alberto cette maladie est évidente à déceler puisqu'elle entraîne un blocage total de la pensée, mais certains enfants qui en sont atteints n'abdiquent pas pour autant dans leur désir de savoir. Au contraire, ils vont s'employer à mettre en place des stratégies de contournement du temps de suspension, pour éviter l'incertitude, déséquilibrant ainsi leur fonctionnement intellectuel en privilégiant toutes les voies d'accès directes à la connaissance. C'est l'avantage au savoir qui se donne dans l'instant, à celui qui peut être appréhendé dans l'immédiat souvent par le voir ou l'action, sans donner prise au doute, sans obliger à affronter le manque.

Le paradoxe c'est que cette façon de procéder contribue parfois à développer une vivacité intellectuelle dont la mémoire, l'astuce, la débrouillardise vont être les principaux points d'appui. Tout cela fait illusion et l'on se demande pourquoi cet enfant si vif, si curieux n'apprend pas en classe. On incrimine alors l'agitation, le refus de la loi, le manque de repères qui sont les conséquences habituelles de ce refus du

détour nécessaire à l'élaboration. Conséquences contre lesquelles nous nous épuisons, nous nous cassons les dents tant que nous n'arrivons pas à restaurer cette capacité à supporter l'incertitude et le manque.

Chez Alberto vous avez compris que les choses se passent différemment. Il n'est pas dans la recherche des voies d'accès directs à la connaissance. *Pour mieux bloquer les rouages de sa pensée, il a aussi sacrifié sa curiosité. Pour faire face aux apprentissages scolaires, il ne lui reste que le conformisme, le suivisme, la répétition stérile, alimentés par le désintérêt et l'ennui.* C'est peu pour faire face aux programmes chargés de nos classes.

Dans la demi-heure où Alberto m'expose sa leçon, il me montre qu'il existe une dizaine d'erreurs possibles quand on veut additionner un tiers et un quart. Il les enfile les unes après les autres, comme des perles, sans agressivité, il ne fait pas cela pour m'embêter, comme d'autres le font parfois, ce n'est pas son genre. Il procède comme s'il s'agissait d'un jeu de hasard.

Comme il ne se donne aucun moyen de vérification, comme il ne cherche pas à avoir une représentation personnelle de ce que peut être une fraction, il n'a pas peur des réponses aberrantes.

Au bout d'un moment, j'essaye de faire avancer le débat en lui « mettant une tarte ». Ne vous inquiétez pas, il ne s'agit pas d'une gifle, il y a longtemps que j'ai cessé de m'énerver devant cette situation, au contraire j'y trouve de l'intérêt.

Je lui montre ainsi ce que représente le quart d'une tarte, le tiers, je lui fais prendre conscience qu'avec un tiers plus un quart on n'a pas encore pris le tout. Il n'en revient pas. J'ai même cru déceler une lueur dans ses yeux, mais comme il n'a pas réussi à reprendre seul cette idée de tarte avec d'autres fractions, je me suis dit que c'était sans doute moi qui n'avais pas trouvé le bon exemple. D'ailleurs pour me conforter dans cette idée, Alberto m'a dit qu'en classe on ne parlait pas de tarte et que le contrôle était trop proche pour que l'on puisse se permettre de « faire des petits dessins ». Sous-entendant par là que *l'important n'était pas de chercher à comprendre mais plutôt de savoir faire.* Avec mes exemples je faisais fausse route.

Pour accéder à sa demande, je lui ai dit : « Je vais te donner un truc. Quand tu dois additionner deux fractions, tu multiplies les deux chiffres de chaque fraction par le chiffre du bas de l'autre. Normalement tu dois trouver le même chiffre en bas et là tu peux additionner. Attention, il faut bien que le chiffre du bas soit le même. » Parler de numérateur, de dénominateur commun m'aurait semblé déplacé, voire provocateur. Je lui ai mis des petites flèches et le miracle a eu lieu. Jusqu'à la fin de la

séance Alberto a pu faire plusieurs additions de fractions, sans se tromper. Je commençais même à lui montrer avec succès qu'il y avait parfois la possibilité de simplifier le résultat.

Nous nous sommes séparés là-dessus. Alberto semblait content, moi aussi. Seulement la semaine suivante, lorsque nous nous sommes revus, Alberto avait tout oublié. Quand il a voulu additionner deux fractions, il faisait aussi partir des flèches du haut vers le bas. Voyant ma déception, il m'a expliqué que ce n'était pas grave, le contrôle était passé, ce jour-là il ne s'était pas trompé, il aurait une bonne note. Maintenant il ne fallait plus s'attarder sur les fractions, il n'y avait pas de temps à perdre, il fallait apprendre les puissances. Deuxième leçon que je vous épargnerai.

POUR ÉCHAPPER AU TOURBILLON

Voilà brièvement décrit, par l'exemple, un problème que je rencontre régulièrement depuis le début de ma carrière. Un problème on ne peut plus banal pour moi, mais qui m'amène à chaque nouvelle rencontre à me questionner sur les limites de mon rôle de pédagogue.

Comment vais-je pouvoir aider cet adolescent à retrouver le chemin des apprentissages ? Est-ce que je peux espérer l'amener à une pensée véritable. Ou est-ce que je suis condamné à travailler dans le truc et le bout de ficelle ?

Je vais même rajouter quelque chose, qui va peut-être choquer, mais pour moi, face à ces inhibitions intellectuelles sévères, des techniques pourtant sophistiquées comme la gestion mentale, l'enrichissement instrumental, le retour aux apprentissages fondamentaux... ne sont que trucs et bouts de ficelle de luxe. Dans l'immédiat, rechercher l'amélioration des processus cognitifs ne peut être que d'un intérêt limité avec Alberto. Pour moi ce type de travail ne peut être mené que dans un deuxième temps. Avant de lui apprendre à apprendre il faut d'abord le sortir de l'ornière, il faut lui donner l'envie de savoir, il faut lever les craintes qui l'empêchent d'apprendre et d'être compétent. Sinon, nous en resterons au goutte-à-goutte qui semble le satisfaire, c'est ce qu'il me demande, alors que ce garçon a besoin d'un électrochoc.

Cela nous amène quand même à une question majeure : « Peut-on prétendre à ce changement qui est d'ordre psychique, tout en restant dans le cadre pédagogique ? »

Au début de ma carrière, j'aurais dit qu'il fallait plutôt orienter Alberto vers une aide psychothérapique. J'aurais pensé qu'un changement véritable ne pouvait prendre appui que sur la mise au jour de ces mécanismes

inconscients qui l'inhibent, qu'il fallait essayer de comprendre le sens de cette aliénation de la pensée, de ce malaise devant la recherche où s'entremêlent désirs régressifs, conduite masochique, peur de la compétence, culpabilité, interdit de savoir. Voilà des pistes qui sont sans aucun doute à explorer avec Alberto et qui devraient être la voie la plus courte pour provoquer le changement psychique qui réveillerait ce garçon.

Mais au psychothérapeute qui soignera Alberto il faut souhaiter bien du courage. Il devra affronter, lui aussi, le silence, la pauvreté du matériel, la répétition, l'absence de liens, et les résultats avec ces inhibitions sévères, il faut le dire, sont parfois longs à venir, surtout quand on en attend des incidences sur le plan scolaire. C'est en tout cas ce que je constate de ma place de pédagogue.

Toutes ces raisons me poussent à croire qu'avant de pouvoir espérer un réel travail psychothérapique ou pédagogique, il est indispensable de permettre à Alberto d'émerger de ce gel de la pensée. Il s'agit d'une sorte de travail préparatoire, qui doit redonner un peu de mouvement à ce qui est figé, qui doit avant tout lui permettre de pouvoir lier et associer deux idées. Projet modeste et en même temps ambitieux car c'est par lui que s'organisera le changement.

Rosine Debray, qui connaît bien ces enfants, définit cette étape en parlant d'une *réanimation psychique*. Formule qui me paraît tout à fait adaptée en la circonstance.

C'est en tout cas le but que je me fixe avec Alberto, dans un cadre que je définirais comme psychopédagogique pour trois raisons.

- La première, c'est que j'ai pour ambition de l'aider à renouer avec la capacité à apprendre et à penser, et je ne négligerai pas la possibilité, si elle se présente, de l'aider à faire des acquisitions qui pourraient lui servir directement dans sa scolarité.
- La deuxième, c'est parce que c'est autour de la connaissance, de la culture et des formes diverses qu'elles peuvent prendre que nous allons nous rencontrer.
- La troisième raison qui me fait parler de psychopédagogie, c'est parce qu'en même temps que de vouloir transmettre le savoir à Alberto, je veux lui donner les moyens de lutter contre les forces qui l'obligent à se soustraire à la pensée. Je veux l'aider à sortir de ce réflexe qui l'amène à répondre à la question par une fuite ou une paralysie des rouages de la pensée.

Alors, comment s'y prendre ?

La compréhension, la connaissance des forces qui inhibent son fonctionnement intellectuel me paraissent indispensables pour mener à bien ce travail. S'il ne m'est pas nécessaire en tant que psychopédagogue de connaître l'origine profonde des troubles, je dois cependant comprendre comment se mettent en place ces mécanismes qui parasitent le processus intellectuel et quelles circonstances les provoquent.

Cette recherche n'est pas évidente, Alberto ne raconte rien sur le sujet. Il n'a pas la possibilité de mettre des mots sur ce qui lui arrive sinon nous en serions déjà à l'étape suivante.

Pourtant, trois à quatre semaines après la leçon sur les fractions, il va se produire un événement intéressant. Alberto ce jour-là m'a soumis à une réflexion très délicate sur les mérites comparés de la bissectrice, de la hauteur et de la médiatrice. Selon son habitude, il s'est mis dans le brouillard, je dirais même pour cette fois dans un brouillard givrant. Il ne comprend rien, il confond tout et il me fait reprendre à plusieurs reprises la même explication.

C'est alors que je lui demande ce qui se passe. Pourquoi n'arrive-t-il pas à chercher seul ? Comment s'y prend-il pour ne pas tenir compte de ce que je viens de lui dire ? Pourquoi répond-il au hasard ?

C'est alors qu'il me dit : « Quand je sais pas la réponse, ça me fait comme un tourbillon devant les yeux et j'ai peur de tomber dedans. »

Explication qui peut paraître bizarre, mais je dois dire que je ne suis pas particulièrement étonné de ce qu'Alberto réussit à exprimer. Je m'y attendais, non pas formulée ainsi, bien sûr, mais *dans tous ces cas d'inhibition sévère, je retrouve le même phénomène paradoxal : c'est l'appel à l'élaboration intellectuelle qui devient l'élément déclencheur d'images parasites, d'images répétitives où souvent le morbide, la violence et le sexuel sont en scène dans des figurations très primaires.*

Ici le tourbillon évoque l'idée d'anéantissement, d'aspiration par le vide. Représentation archaïque d'une angoisse de mort, d'une disparition sans lutte possible. Ce retour au néant primordial semble exercer une sorte d'attraction-fascination pour Alberto, qui ne peut s'en défendre qu'en provoquant des arrêts de pensée ou en évitant la réflexion.

À mon avis, deux forces se conjuguent pour provoquer ce mécanisme débilitant.

La première est ancienne, elle remonte certainement aux premiers mois de la vie. Alberto n'a sans doute jamais été suffisamment rassuré pour pouvoir affronter sereinement l'épreuve de la solitude qui est à la base du travail de pensée.

Son propos sur le tourbillon nous montre bien qu'il n'a pas été possible pour lui de construire des figurations de l'inquiétude et du manque détachées des angoisses primaires. Disparaître, être abandonné, être englouti, voilà avec quoi il se débat. *Il n'a pas pu mettre en place des figurations intermédiaires qui rendraient supportable la confrontation avec l'incertitude, qui permettraient d'enchaîner les idées.*

« La rencontre avec le doute réactive souvent, chez ceux qui n'arrivent pas à penser, les mêmes angoisses que la séparation chez le nourrisson. » C'est S. de Mijolla qui le dit dans son livre *Le plaisir de pensée* et je trouve que cela convient particulièrement bien à Alberto.

La seconde force inhibante est sans doute plus complexe, moins ancienne dans le temps. Elle se manifeste par une culpabilité intense qui le dérègle et l'oblige à se mettre en retrait dès qu'il est sollicité dans son désir de savoir ou de montrer sa compétence. Alberto semble ne pas se donner le droit d'accéder à l'idée de compétition ou de rivalité. Il ne peut montrer de lui qu'une image de perdant et de défaitiste.

La preuve en est que je vois régulièrement se produire chez lui un mouvement de recul, marqué par un malaise corporel et des signes de panique, lorsqu'il est intéressé ou lorsqu'il est proche de la réussite. Si par inadvertance il se montre compétent et efficace, ou lorsqu'il se montre curieux, ce qui est rare, mais qui arrive quand même par éclair, il éprouve alors le besoin de me montrer dans le moment qui suit que ce n'était qu'un hasard et qu'il va faire le nécessaire pour saboter tout cela.

Le problème n'est donc pas simple pour le pédagogue que je suis, car c'est à deux niveaux qu'il va falloir aider Alberto.

À l'indigence de la capacité imageante se rajoutent un refus, une peur de la compétence intellectuelle, marqués par un souci de ne pas savoir et de ne pas réussir.

DES IMAGES POUR POUVOIR PENSER

Dans la semaine qui a suivi la révélation d'Alberto sur la cause annoncée de son blocage devant la réflexion, je lui ai expliqué qu'il me semblait nécessaire, pour qu'il puisse penser, pour qu'il puisse chercher, d'enrichir les exemples sur lesquels nous allions travailler.

Je lui ai dit que pour faire des mathématiques, pour avoir plus d'idées pour ses rédactions, il fallait d'abord que je l'aide à avoir autre chose en tête qu'une idée fixe. Il fallait que je l'aide à élargir, à enrichir les images qu'il utilisait pour pouvoir mieux comprendre les questions qui lui étaient posées.

Cette idée peut sembler complexe, plus difficile à saisir en tout cas que l'addition d'un tiers et d'un quart, et pourtant Alberto m'a semblé la comprendre. Il n'a rien dit, bien sûr, je n'y comptais pas, mais j'ai senti que mes propos recevaient un écho favorable, étaient perçus, ne tombaient pas à plat, comme lors de ma première explication sur le sujet.

Il a été d'accord pour que nous reprenions nos lectures. Il a simplement demandé que nous changions de livre. Je lui ai laissé le choix parmi ceux que j'avais à ma disposition. Curieusement il a choisi le livre qui ressemblait le plus à celui que nous venions de laisser. Même collection, même format, presque mêmes illustrations et nous sommes ainsi passés de la mythologie égyptienne à la mythologie grecque.

C'est ainsi que nous avons eu l'occasion de retravailler les fractions, en parlant cette fois du partage du monde entre les dieux, les Titans, les géants. Nous avons estimé aussi les parts respectives de Zeus, Poséidon, Hadès et de leurs sœurs dans l'héritage arraché à Cronos, qui n'avait rien imaginé de mieux que d'avalier ses enfants pour ne pas connaître les conflits intergénérationnels.

Les images monstrueuses de la Gorgone, des Érinyes, de Cerbère, du Minotaure ont attiré tout particulièrement l'attention d'Alberto qui m'a posé beaucoup de questions à leur sujet, même s'il n'a jamais voulu les dessiner.

Persée a été une figure stimulante pour Alberto. Bien entendu c'est lui qui a réussi à terrasser cette Gorgone au regard qui pétrifie, ce qui n'a peut-être pas été sans lui évoquer sa propre situation. Il a été aussi surpris par les conditions mystérieuses de sa naissance. Le subterfuge de Zeus qui se transforme en pluie d'or pour tromper la vigilance du père, l'exil imposé par le grand-père qu'il finira par tuer comme l'avait prédit l'oracle, l'abandon dans un coffre en bois au beau milieu de la Méditerranée avec sa mère qu'il devra protéger, ont amené beaucoup de questions.

Les grands punis des enfers l'ont aussi intéressé (avec Alberto il ne faut pas dire passionné) : Prométhée, Tantale, les Danaïdes, qui pour de bonnes ou de mauvaises raisons ont transgressé la loi, ont affronté l'autorité des dieux et en ont payé le prix fort dans des châtiments exemplaires qui dureront jusqu'à la fin des temps.

Toutes ces histoires ont permis à Alberto de sortir de sa passivité, de commencer à communiquer avec moi. Il n'y a pas eu de miracle, mais peu à peu je l'ai vu d'abord être capable de résumer ce qu'il avait entendu, de poser des questions sur ce qu'il n'avait pas bien compris, de demander des précisions, un complément d'information, d'évoquer

une scène qui ne figurait pas dans notre récit et qui aurait pu s'y passer, d'intégrer plusieurs versions d'un même mythe.

Mais aussi, et c'est ce qui fait l'originalité du travail psychopédagogique, tout au moins tel que je le pratique, de prolonger par une recherche, par une réflexion, les histoires entendues qui deviennent ainsi le support d'un travail intellectuel.

Travail qui nous a amenés souvent à traiter les questions qui le préoccupaient dans sa scolarité. Mais ces questions sont arrivées cette fois avec une assise métaphorique, qui a permis à Alberto de désintriquer l'exercice intellectuel de l'émotion ou de la sensation qui jusque-là le paralysaient.

Je crois que ces histoires lui ont fourni des représentations intermédiaires entre le trop-plein et le vide, entre la fascination et la répulsion. Elles lui ont apporté des figurations sur les origines, sur la scène primitive, sur le conflit intergénérationnel, sur les désirs régressifs, sur l'angoisse de mort, sur la culpabilité, sur la transgression. Figurations dont Alberto avait besoin pour apprendre un théorème de mathématique ou une règle de grammaire et j'irai même jusqu'à dire surtout pour apprendre les mathématiques ou la grammaire.

Cela nous a permis de rester au plus près de sa demande qui ne pouvait passer que par l'amélioration de ses résultats scolaires.

D'ailleurs, maintenant que ceux-ci sont devenus honorables, il n'a plus très envie de venir et il me précise bien que s'il continue c'est uniquement pour l'école. Il ne se permet pas encore de rechercher la compétence dans un registre personnel. Comme s'il avait besoin de cet alibi pour un progrès qui reste encore empreint de culpabilité.

Nous verrons bien par la suite ! Même si j'aimerais que maintenant Alberto puisse prolonger ce travail par une psychothérapie.

POUR CONCLURE

L'exemple d'Alberto illustre bien cette nécessité devant laquelle se trouvent certains enfants d'avoir à passer par une étape intermédiaire, que je définirais comme celle d'un *étayage de la capacité imageante pour pouvoir apprendre et penser*. Étape dont nous sous-estimons souvent l'importance dans notre rôle pédagogique.

Pour réussir à supporter le temps de suspension qui va avec l'exercice intellectuel, sans se laisser aspirer par l'émotion, Alberto a dû commencer à construire cet espace psychique, sorte de palier de décompression, où

le pulsionnel se trouve désamorcé sans pour autant être évacué, car c'est sur cette force maîtrisée que repose aussi le désir de savoir et de réussite qui lui fait tant défaut.

Alberto nous a montré aussi que ce travail doit se faire dans une relation sécurisante d'où l'excitation, la séduction, seront exclues d'un projet d'où la réconciliation avec le savoir et la pensée est annoncée. Ce n'est que lorsqu'il a compris que mes histoires étaient destinées à l'aider à apprendre qu'il a pu résister à l'effraction qu'elles ont d'abord représentée pour lui.

L'enfant mort dont il me parle dans un premier temps, que je ne percevais pas dans mes récits, sans doute était-ce lui, lorsqu'il éprouvait le besoin de se mettre hors pensée ? Ces textes sur la création du monde le confrontaient aussi à des émotions trop fortes, difficiles à maîtriser. Les représentations de la scène primitive qui y sont figurées n'étaient sans doute pas suffisamment distanciées pour qu'elles puissent l'aider à métaphoriser les siennes et pour qu'elles lui permettent de ne plus avoir besoin de se faire aspirer par le vide lorsqu'il réfléchissait.

Chapitre 10

Les enfants non lecteurs sont-ils dyslexiques ?

RIEN DE NEUF DU CÔTÉ DE LA PÉDAGOGIE

Sur ce sujet important des troubles d'apprentissage de la lecture depuis quelques années, je ne sais plus très bien comment me situer.

Devant la multiplication de ces enfants étiquetés dyslexiques que je rencontre et pour lesquels j'entends dire que l'on aurait trouvé enfin, grâce à ce diagnostic, l'explication de leurs blocages, de leurs résistances, devant les apprentissages, j'ai commencé à perdre mes repères et à me sentir un peu disqualifié.

Bien que durant trente-cinq ans je n'aie pas cessé de rencontrer, pratiquement tous les jours, des enfants et des adolescents en difficulté, parfois très sévère, devant l'apprentissage de la lecture, en étant leur instituteur ou leur rééducateur, j'ai eu l'impression de ne plus être dans le coup. J'ai commencé à penser que ma conception de cette difficulté pour apprendre à lire, forgée au fil de ces années de pratique, était démodée, était trop compliquée. J'ai la faiblesse de croire en effet que lorsque cette difficulté est sérieuse, elle engage toute la personne, dans toutes ses composantes et pas seulement les déficits de l'instrument

pour apprendre à lire. J'observe bien entendu, comme tout le monde, les lacunes de l'instrument, que celles-ci concernent la mémoire, les repères psychomoteurs ou la conscience phonologique, mais je vois aussi que ces déficits ne sont jamais isolés. Ils sont toujours associés à deux handicaps supplémentaires qui, selon moi, font partie intégrante de cette difficulté d'accès au signe écrit et toute mon expérience pédagogique m'a montré qu'il n'est ni souhaitable ni possible de les sous-estimer.

Le premier implique des limites dans l'utilisation du langage et dans l'appropriation de la culture, le second, un comportement singulier qui freine ou parasite la situation d'apprentissage de la lecture. Je ne citerai que l'agitation, l'instabilité, l'inhibition, la fragilité émotionnelle et l'anxiété, que je retrouve toujours à des degrés divers chez ces mauvais lecteurs et je n'arrive pas à imaginer que ces deux points ne soient pas liés, dans l'inscription de la difficulté comme ils le seront aussi dans sa résolution.

Mais comme depuis quelque temps, des gens très compétents, des scientifiques de renom, souvent biologistes, généticiens, neuropsychologues, neuropédiatres ou médecins scolaires, ont l'air d'être sûrs d'eux en disant que cette difficulté est organique, en prétendant que ces enfants souffrent d'une défaillance neurologique ou génétique, j'ai commencé à penser que mes idées sur le sujet, étaient trop complexes, que j'avais peut-être confondu des conséquences avec des causes et que nous allions enfin trouver, grâce à ces travaux, une explication à ces troubles et, pourquoi pas, en arriver à des principes pédagogiques plus simples, plus économiques, plus performants que les miens.

J'ai donc été très attentif, plein d'espoir quant aux propositions pédagogiques découlant de ces recherches et je ne voudrais pas cacher plus longtemps que j'ai été déçu. Je n'y ai rien vu que je ne connaisse déjà, que je n'aie déjà appliqué. J'ai été très surpris par exemple de voir revenir dans les méthodes de remédiation pour dyslexiques, des techniques bien connues dans la pédagogie spécialisée. Présenter la relation graphème-phonème en s'appuyant sur le geste, sur la couleur ou sur la musique, entraîner l'audition et la mémoire séquentielle pour améliorer la conscience phonologique, exercer les stratégies de prise d'indices visuels dans un texte en améliorant les repères temporo-spatiaux, c'est déjà ce que l'on me conseillait de faire lorsque j'ai débuté ma formation d'instituteur spécialisé en 1967. J'ai beaucoup utilisé ces techniques, je les utilise encore, mais j'ai aussi découvert leurs limites et il ne faut pas essayer de me faire croire que c'est avec cette façon de faire que l'on va résoudre le problème des mauvais lecteurs.

Même si ces techniques reviennent avec de nouveaux habits, même si elles sont présentées maintenant dans des malles appelées kit de formation multimédia comme des inventions nouvelles qui vont rénover la pédagogie de la lecture pour ceux qui piétinent, elles ne font que parier sur une restauration de l'outil pour relancer l'apprentissage de la lecture et je sais par expérience que cet objectif n'est jamais suffisant, même avec « les dyslexiques ».

Pour la lecture il en va comme du reste, dès qu'une difficulté s'avère résistante au-delà d'une deuxième année de présentation des savoirs, vouloir recentrer l'acte pédagogique autour des dysfonctionnements et des lacunes repose sur une vision simpliste de la dynamique de l'apprentissage. L'expérience montre que cette façon de faire, pousse plus d'enfants dans l'opposition qu'elle n'en aide réellement et c'est ce constat qui m'a donné envie de m'impliquer à nouveau pour défendre cette idée d'une pédagogie généraliste à laquelle je crois pour ce public, d'une pédagogie qui n'a pas peur du détour pour renforcer ces points d'appui identitaires, indispensables à ces enfants pour entrer dans la lecture, comme ils le seront aussi pour aborder avec plus de sérénité les déficits de l'instrument.

Si, pour lire, il faut avoir de la mémoire, de « l'oreille », une bonne coordination entre l'œil et le cerveau, il faut aussi être capable de supporter la remise en cause personnelle qui va avec ce passage du monde perceptif au monde représentatif. Comme 80 % des enfants franchissent cet écueil sans difficultés majeures, nous oublions qu'il faut aussi avoir une sécurité identitaire minimum pour accepter cette aventure qui consiste à lâcher le lien avec ce qui est vu, lien direct s'il en est, pour entrer dans un autre univers où pour lire véritablement, il va falloir, cette fois, transformer, différer, faire bouger ses propres représentations, ce qui est une tout autre opération mentale. Opération qui va solliciter l'instrument bien sûr mais aussi (et c'est l'observation quotidienne de ceux qui butent devant la lecture qui le montre de façon criante) un ensemble de qualités personnelles, dont la capacité à supporter le manque et à accepter l'épreuve passagère de la solitude ne sont pas les moindres.

Je n'hésite plus à dire que si nous ne voulons pas prendre en compte, dans les aides diverses que nous proposons à ces enfants, la nécessité de renforcer ces capacités psychiques, fortement sollicitées par l'apprentissage de la lecture, et que nous nous entêtons à privilégier un travail laborieux autour des insuffisances de l'instrument, c'est nous qui allons contribuer à sceller ces destins de mauvais lecteurs.

DES PROBLÈMES DE COMPORTEMENT

Dans ce qui va suivre, c'est en m'appuyant sur l'exemple de ces enfants non lecteurs, qui n'arrivent pas à entrer dans la lecture, peu nombreux heureusement, que je voudrais montrer l'importance d'un étayage personnel pour tous ceux qui sont en délicatesse avec la lecture. Étayage personnel qui doit donner des points d'appui langagiers, culturels et psychiques, dont certains enfants ont absolument besoin pour pouvoir accepter de travailler utilement les lacunes de ces outils qu'il faut avoir pour lire.

Depuis mes débuts dans ce métier, j'ai eu l'occasion de rencontrer une soixantaine d'enfants non lecteurs. Lorsque j'étais instituteur dans un centre psychothérapique à Vitry-sur-Seine, j'en avais parfois jusqu'à cinq tous les ans dans ma classe.

Il s'agit d'enfants qui après avoir passé trois années à l'école primaire, ne maîtrisent toujours pas la relation graphème-phonème. Quatre sur cinq d'entre eux sont des garçons. S'ils arrivent de temps à autre à déchiffrer un mot, c'est après un effort tellement intense que leur action s'arrête là. Jamais ils n'arrivent au sens d'une phrase simple, sauf parfois en cherchant à la deviner à partir d'un mot reconnu. Les plus touchés ne peuvent pas nommer toutes les lettres de l'alphabet sans se tromper et il n'est pas rare que certains fassent encore des fautes en écrivant leur nom de famille ou leur prénom.

Le plus surprenant est que je parle ici d'enfants normalement intelligents, n'ayant pas de pathologies avérées, tant sur le plan organique que psychologique. (L'équipe de Sainte-Anne, sous la direction de Claire Meljac, leur a consacré une étude très intéressante, publiée par les Éditions Magnard, *Les Enfants hors du lire*, dont je recommande la lecture.)

La première chose qui frappe quand on voit ces enfants s'efforcer de lire est la façon dont ils procèdent devant le texte écrit. Ils se polarisent sur le début d'un mot, sans chercher à reconnaître sa forme globale, sans essayer d'y repérer des sons ou une forme déjà connus. Ils piochent le mot systématiquement en commençant par la première lettre, comme s'ils attaquaient un rocher de granit à la barre à mine. Après avoir reconnu la première lettre, ce qui demande parfois quelques secondes, ils la nomment, ils nomment ensuite la deuxième lettre et vient alors la première tentative d'association. Malheureusement sans aller jusqu'à la troisième lettre, sans prendre en compte que souvent elle contribue à former le premier son du mot. C'est ainsi que le sens du mot disparaît et ne peut plus être découvert. Même lorsque l'on en revient aux savoirs les

plus simples autour du son ou de la lettre, rien ne s'automatise, rien ne se met en mémoire. Et comme les Danaïdes, on a l'impression de remplir des tonneaux sans fond.

Les dérèglements de l'outil concerné par l'apprentissage de la lecture sont faciles à observer, même pour le profane. Mauvaise stratégie visuelle, déformation acoustique, stockage en mémoire immédiate insuffisant, déficit spatial et temporel, latéralité indéterminée sont monnaie courante chez ces non-lecteurs. Lorsque ces enfants cherchent à écrire un mot, sans le recopier, ce n'est guère plus brillant. On retrouve très vite, des confusions de sons, des lettres déplacées dans le mot, des lettres substituées, des lettres interverties, des mots coupés au mauvais endroit, collés les uns aux autres. Si bien qu'il devient vite impossible de les relire et que nous ne savons plus par quel bout commencer à les aider. D'une manière générale leurs écrits présentent toutes les caractéristiques répertoriées de la dyslexie.

Après un tel constat, on se demande toujours ce qui peut être à l'origine d'un blocage aussi sévère ? Pourquoi des enfants, dont certains se montrent vifs d'esprit et éveillés, sont-ils soumis à des dérèglements aussi importants ? Quelle peut être la cause de limites aussi graves ? C'est ici que s'engage le débat :

- s'agit-il d'un dysfonctionnement organique ? c'est ce que prétendent certains neuropsychologues qui nous expliquent que des zones du cerveau peuvent être concernées. J'ai recensé une dizaine d'hypothèses sur ce sujet rien qu'en lisant la revue de l'ANAE (approche neuropsychopathologique des apprentissages chez l'enfant consacrée à la dyslexie, n° 62 et 63, mai 2001) ;
- ou s'agit-il d'un dysfonctionnement provoqué par des raisons d'ordre psychologique, plutôt liées à l'histoire personnelle de cet enfant et aux ratés des premières expériences éducatives qui entraîneraient en cascade toutes ces insuffisances pour accéder à la dimension symbolique, hypothèses défendues cette fois par les psychanalystes.

En tant que pédagogue je ne peux pas prendre parti sur cette divergence. Même si j'ai dit en introduction que ces enfants avaient besoin de points d'appui psychologiques. Je n'ai ni les compétences ni les outils pour prétendre qu'ils n'ont pas de troubles neurologiques. Il serait d'ailleurs mal venu de mettre en doute, quand il s'agit de travaux sérieux, ce que disent des neurologues ou des biologistes.

Par contre, j'estime avoir mon mot à dire sur les incidences que ces travaux vont avoir sur la pédagogie, sur les prolongements qu'ils peuvent induire dans mon travail de tous les jours.

Du côté de la psychanalyse, je ne suis pas trop encombré par les propositions rééducatives, personne ne me dit comment faire. Si j'obtiens des renseignements précieux sur les mécanismes inconscients qui freinent le désir de savoir, sur ceux qui inhibent le fonctionnement de la pensée, si l'on m'explique comment l'accès au symbolique bouleverse l'organisation psychique d'un enfant, surtout s'il est du sexe masculin, c'est à moi d'imaginer les prolongements que cela peut entraîner dans mon travail. Ce qui n'est pas du tout évident et qui peut être à la source de dérive psychologisante.

Par contre du côté de la neuropsychologie, les travaux ne se contentent pas de décrire le phénomène, j'ai à ma disposition de nombreux outils qui peuvent être repris dans le cadre pédagogique. Certains d'entre eux me guident comme sur des rails : tests de repérage et de dépistage de la dyslexie, avant et après l'entrée dans la lecture, propositions rééducatives étalonnées par des orthophonistes, programme d'entraînement spécifique pour l'amélioration de la conscience phonologique, de la mémoire, de l'acuité auditive et visuelle, des repères temporo-spatiaux, introduction de matériel approprié à une approche multi-sensorielle de la lecture, conseil pour l'utilisation de l'ordinateur, du magnétophone, kit de formation multimédia, propositions de stage de formation...

Même si j'ai dit en introduction que ces propositions n'étaient pas foncièrement nouvelles, tout ceci paraît sérieux et rassurant, surtout quand on est enseignant et que l'on a en face de soi, six heures par jour, des enfants qui n'apprennent pas à lire comme on le souhaiterait.

Il me paraît donc légitime de tenter de les expérimenter, il me paraîtrait même anormal de ne pas en vérifier les effets dans mon travail quotidien. Et c'est là que je peux mesurer, encore une fois, qu'au-delà des conseils techniques qui sont judicieux, la dimension essentielle du travail pédagogique avec ceux qui résistent devant les apprentissages n'est pas prise en compte. Ces propositions ne disent pas un mot sur la façon dont nous allons traiter avec ces problèmes de comportement qui sont réveillés par l'apprentissage de la lecture et qui vont dénaturer le travail technique tout autant que la relation pédagogique.

Je suis d'accord pour proposer ces exercices qui améliorent la conscience phonologique de mes élèves je les sais incontournables mais je veux aussi savoir comment les présenter à ceux qui n'écoutent pas quand je leur parle, même quand ils sont seuls avec moi.

Mon problème commence là. Je pense à tous ces enfants qui sont agités, instables, provocants, mais je n'oublie pas non plus ceux qui sont plus gentils, trop gentils, qui se retirent en rêvant ou en s'endormant (ce sont surtout ceux-là d'ailleurs qui ont droit à l'étiquette de dyslexiques).

Je suis pleinement d'accord pour mettre en place ces exercices d'entraînement de la discrimination perceptive de mes élèves, mais je veux aussi savoir ce que je dois faire avec ceux qui sabotent mon projet en ramenant tout ce que je dis à des préoccupations personnelles, bien heureux encore lorsque celles-ci ne sont pas évoquées à voix haute dans le groupe.

Je sais qu'il faudra renforcer la mémoire séquentielle de mes élèves, mais comment dois-je procéder avec ceux qui perdent leurs points de repères dès qu'ils sont insécurisés ?

Quelle attitude avoir avec ceux qui arrêtent tout travail intellectuel dès que je ne leur tiens plus la main ? Que dire à ceux qui se sentent persécutés ou dévalorisés dès qu'ils ne connaissent pas la réponse à la question posée ?

Ces traits de caractères, ces fragilités émotionnelles, ces comportements qui déstabilisent, qui détournent les capacités intellectuelles de leur but sont infinies. S'ils sont criants chez les opposants caractériels qui peuvent aller jusqu'à utiliser la violence parfois, ils sont tout aussi efficaces, tout aussi redoutables, quand ils se cachent derrière le conformisme et le suivisme de ceux qui font « comme si », en disant qu'ils veulent apprendre et qui en sont eux-mêmes persuadés.

C'est ici, que nous arrivons à un carrefour de la pédagogie : est-ce que nous allons admettre l'importance de ces troubles et proposer une pédagogie qui les prend en compte ? ou bien allons-nous nous contenter de l'explication simpliste qui consiste à dire que ces troubles disparaîtront lorsque ces enfants connaîtront la réussite ?

Cette assertion ne résiste pas à l'épreuve des faits. Avec les non-lecteurs, c'est exactement le contraire qui se passe. Plus nous affinons nos stratégies pédagogiques et plus les comportements d'opposition, plus les mécanismes d'évitement se diversifient et s'affinent. La bataille qu'ils engagent pour ne pas aller dans ce temps de suspension où se produit cette alchimie interne qui va permettre de transformer des signes en images est pathétique. Comme les magiciens, ils ont toujours une carte dans leur manche.

Je vous ai déjà décrit l'**épellation**, manière très efficace de ne pas aller sur cet espace entre le signe et le sens, de ne pas entrer dans ce temps de suspension où il faut lâcher ce qui est vu pour le transformer. L'épellation n'est pas le seul moyen utilisé pour éviter d'aller vers le sens, il y en a d'autres. Je vous en cite encore cinq que l'on repère vite lorsque l'on fréquente ces non-lecteurs.

La **devination** consiste à vouloir deviner le mot à partir du premier son reconnu, à vouloir deviner la phrase à partir du premier mot reconnu, un grand classique chez les non-lecteurs.

La **dérive sonore** consiste, dès qu'un son est découvert, à se laisser aspirer du côté des mots avec des sonorités proches, en association directe. Le temps d'arrêt nécessaire à la transformation, à la recherche est ainsi grillé, c'est la proximité sonore qui l'emporte, balayant avec elle le sens de l'exercice proposé, poussant ces enfants à la divagation et à la rêverie. Parmi ces adeptes du circuit court, certains d'entre eux développent à partir de ce mode de fonctionnement une grande vivacité d'esprit, une intelligence à la Ruquier où les jeux de mots scatologiques ou à connotation sexuelle, toujours en proximité sonore, sont très prisés.

La **dérive visuelle** entraîne cette fois au jeu avec la forme des lettres, au besoin en les retournant, en les superposant. J'ai connu des non-lecteurs qui étaient devenus, à la manière des surréalistes, de véritables artistes pour faire des scènes de coït ou de combat avec les lettres de l'alphabet.

Une observation plus précise permet de voir que la dérive visuelle comme la dérive sonore est souvent provoquée, souvent amorcée par la présence de lettres ou de sons ayant une charge émotionnelle anormale. On repère ainsi fréquemment cette surcharge sur des lettres ou des sons, du nom de famille, du prénom, du nom des proches ou encore des lettres comme le P et le M qui n'arrivent pas à s'inscrire en mémoire.

Un autre moyen fréquemment utilisé pour ne pas faire le détour réclamé par le sens est le **passage par le relais au corps** qui se charge de détourner l'attention nécessaire à l'élaboration, en s'agitant, en devenant douloureux (crampes et migraines sont fréquentes au cours des exercices de lecture) ou encore en perdant son tonus.

Quand on veut, avec un peu d'autorité, les écarter de ces attitudes stériles, quand on reste près d'eux et qu'on les invite à canaliser leur attention en les coinçant dans leurs derniers retranchements, c'est alors que l'on voit arriver l'ultime échappatoire, l'arme la plus redoutable dans ses conséquences : la **rigidité mentale**. Technique qui consiste à mettre en route tout un panel de stratégies appauvrissantes et limitatives. Stéréotypes, répétition, utilisation de procédés magiques, oublis, troubles perceptifs, conformisme stérile, qui paralysent les compétences, brident la curiosité, limitent l'échange et dénaturent l'exercice proposé. Ce qui nous amène parfois à penser que ces enfants manquent d'intelligence.

LE PASSAGE DU SIGNE AU SENS

Arrivé à ce point de mon développement, vous comprendrez que je ne peux pas me contenter d'une théorie qui s'en tient aux limites et aux déficits de l'instrument pour expliquer ces blocages devant la lecture. J'insiste peut-être, mais je veux aussi avoir une explication à cette force mystérieuse qui empêche ces enfants d'entrer dans le temps de suspension indispensable à la transformation du signe en sens.

J'ai une hypothèse, qui peut être discutée, car elle n'a rien de mesurable, elle ne peut pas donner lieu à un protocole expérimental comme les défaillances, touchant un organe ou une fonction, mais elle a le mérite, même si elle ne vient que de l'observation directe, de donner une cohérence à l'ensemble des phénomènes qui freinent ou empêchent l'apprentissage de la lecture.

Ces enfants refusent la transformation, se cramponnent à ce qu'ils voient, car ils ont peur de la confrontation avec leur monde interne. Ce passage indispensable entre le dedans et le dehors que font tous les apprentis lecteurs pour aller du perceptif au représentatif, ce rappel obligé à leurs représentations, pour donner du sens aux signes, est synonyme pour eux d'insécurité et de malaise.

Il n'autorisera pas les enchaînements que demande l'entrée dans la lecture, bien au contraire, c'est dans ce rendez-vous avec leurs propres images que tout se dérègle, et c'est pour éviter cela qu'ils mettent en place, avant cette étape, toutes ces échappatoires, toutes ces stratégies anti-apprentissages, qui peuvent aller jusqu'à brider, et pourquoi pas, jusqu'à endommager l'instrument lui-même.

Quand on est face à ces enfants plusieurs heures par jour, quand on est leur professeur et que l'on souhaite les faire accéder au travail de pensée, il suffit de les observer, de les écouter, surtout quand ils sont en groupe, pour s'apercevoir que derrière leurs plaisanteries, derrière ces justifications qui expliquent les découragements, les passages à l'acte ou les retraits intempestifs, qu'ils sont bien en proie à des inquiétudes fortes contre lesquelles ils se protègent : résurgences de craintes archaïques, envahissements de préoccupations identitaires, remontée d'un vécu dépressif où dominent des idées de dévalorisation et d'insuffisance, voilà avec quoi doivent aussi se débattre les non-lecteurs dès qu'ils cherchent à rassembler leur force. Voilà qui nous explique pourquoi ils se désunissent devant l'activité de pensée. Pour moi l'essentiel est là. Le point de départ de leur difficulté se situe là, je ne vais plus le chercher ailleurs.

PRENDRE EN COMPTE LES INQUIÉTUDES PAR LE BIAIS DE LA CULTURE

Et maintenant se pose la question, sur laquelle vous m'attendez : comment ces idées trouvent-elles leur place dans la pédagogie de la lecture ?

Est-il possible dans une classe, de traiter avec ces inquiétudes qui dérèglent le fonctionnement intellectuel ? Je voudrais vous montrer que oui, même si pour ce faire nous entrons dans une démarche qui va prendre du temps, imposer un détour. Sortir un non-lecteur de ce marasme ne peut pas reposer sur une méthode simple.

Trois étapes seront nécessaires pour leur permettre d'entrer sans risque excessif de dérèglement, dans le temps de suspension indispensable à la construction du sens. C'est seulement au cours de la troisième qu'ils accepteront de se remobiliser pour améliorer les outils concernés par la lecture.

Au cours de la première étape il faudra les aider à mettre des images avec des mots sur ces craintes archaïques. Ce sont les plus redoutables, celles qui se cristallisent dans une sorte de peur de l'effondrement, celles qui provoquent ce sentiment de perte d'unité dès qu'il y a confrontation avec le manque et avec le doute, épreuve pourtant inévitable quand on apprend à lire. Je prétends même que si ces craintes n'arrivent pas à être raccrochées à des représentations, elles ne pourront se dissoudre que dans le dérèglement corporel ou la rupture de pensée. Cette première étape est donc extrêmement importante avec les non-lecteurs.

Pour mettre en scénario ces inquiétudes primaires, je n'ai encore rien trouvé de mieux que de lire des contes à ces enfants. Le conte est souvent une réponse apportée à un dérèglement archaïque, avec valorisation de l'initiative et des vertus morales, ce qui n'est pas inutile de nos jours.

J'ai aussi un faible pour ces histoires qui nous parlent des origines, de la mise en place du monde, de l'arrivée des dieux, de l'homme, de la naissance du langage et de la société. Les textes fondateurs, qu'ils soient mythologiques ou religieux, relayés par un travail sur la préhistoire ou les découvertes scientifiques sont une manne formidable pour cet exercice. Jules Verne, avec des romans comme *Voyage au centre de la Terre* ou *Les Indes noires*, peut être utilisé dans cette première étape avec le même objectif.

Étape qui doit durer entre deux et trois mois dans une classe, une vingtaine de séances dans le cadre rééducatif. L'amélioration de l'écoute et de l'expression verbale est le projet fort de ces quelques mois. Pendant cette première période, l'apprentissage de la lecture est en veilleuse. On

peut se permettre d'attendre trois mois, avec ceux qui ont trois ans de retard. Seuls des exercices de copie leur sont demandés, à la fois pour leur rappeler que la finalité de cette étape est bien l'apprentissage de la lecture et pour les engager dans un travail graphique qui portera ses fruits plus tard. Ils vont d'ailleurs retrouver cet objectif au cours de l'étape suivante.

Au cours de cette deuxième étape nous allons les aider à étayer ces points d'appui identitaires qui leur manquent, car très vite, derrière les inquiétudes archaïques qui commencent à s'élaborer, à devenir fréquentables, apparaissent des préoccupations fortes, liées à des questions identitaires souvent déstabilisantes. Plus faciles à repérer que les craintes archaïques, elles sont vite exprimées par les enfants, surtout les plus grands quand ils sont en groupe. Les thèmes les plus fréquemment évoqués concernent : l'origine, l'identité sexuelle et l'homosexualité, les limites du désir confrontées à la loi, les conflits entre générations, les rivalités fraternelles, le racisme... Lorsque ces préoccupations sont envahissantes, elles ne permettent plus l'accès à la loi générale.

Au cours de cette seconde étape, il va donc falloir offrir à ces enfants des supports qui vont leur permettre de resituer ces questions dans un contexte plus socialisé. Si je veux résumer l'objectif de cette étape, je dirais : profiter de cette remobilisation du désir de savoir autour du subjectif déclenché par la première étape pour le socialiser par le biais de la culture dans la seconde.

Les textes mythologiques, les romans initiatiques, la poésie, mais aussi l'histoire, les grandes questions scientifiques, philosophiques ou artistiques : notre culture n'est qu'une série de réponses à ces questions fondamentales. Si tout se passe bien, c'est ici entre le troisième et le sixième mois dans une classe, après un an dans le cadre rééducatif que l'on voit enfin ces non lecteurs accepter de se mobiliser autour de la technique de l'apprentissage de la lecture qu'ils fuyaient jusque-là.

C'est alors que devient possible la troisième étape, la plus facile à intégrer à notre cadre pédagogique, puisqu'il s'agit cette fois de récupérer cette possibilité nouvelle que nous avons donnée à ces enfants de se servir de leurs représentations, de s'appuyer sur cette liberté de pensée qui est un peu plus grande pour reprendre un travail classique autour de l'apprentissage de la lecture.

Une seule contrainte : ne pas lâcher ces thèmes qui ont servi de déclencheurs au désir de savoir, ne pas lâcher ces supports qui ont servi et qui vont servir encore de protection devant les sentiments parasites que déclenche la situation d'apprentissage.

J'ai de multiples exemples liés à ce palier où il devient possible de se détacher de la question brûlante pour apprendre, mais je ne veux pas faire d'infidélité à Jules Verne, c'est mon maître, c'est lui qui m'a enseigné cette démarche pédagogique, c'est aussi lui aussi qui m'a fourni des chapitres forts, qui m'ont servi de points d'appui, qui m'ont fourni un matériel directement utilisable pour mes leçons de lecture avec les non-lecteurs.

Pendant longtemps je me suis demandé pourquoi ces romans plaisaient tant aux pré-adolescents, surtout aux garçons. J'ai été chercher des réponses du côté des amis de Jules Verne qui m'ont expliqué comment le parfum d'aventure, les déplacements, les machines extraordinaires, le courage des héros, l'exploration des mondes inconnus, stimulent l'imaginaire, répondent à l'envie d'ailleurs et au besoin de savoir, de ceux qui sortent de l'enfance.

J'étais d'accord avec ces idées qui sont certainement à prendre en compte, mais en lisant très régulièrement des romans de Jules Verne à mes élèves, j'ai fini par découvrir sa démarche. J'ai compris son secret.

Il ne commence pas un chapitre sans replacer ses héros devant une situation où vont resurgir leurs angoisses archaïques. Mourir de faim, de soif, manquer d'air, être noyé, piqué, mordu, aspiré, perdu, dévoré parfois. Il leur arrive d'être bloqués dans la glace, dans la roche, au cœur d'un volcan, dans la boue. Ils affrontent les catastrophes naturelles, les intempéries, les animaux les plus féroces et les plus bizarres. Toujours ils vont trouver les issues, en ayant recours à la réflexion et à l'initiative, en ayant accès au travail de pensée. Sans arrêt, devant ces moments qui devraient générer de la panique ou de la sidération, ils réinterrogent leurs connaissances qu'ils adaptent aux circonstances grâce à ce retour en eux-mêmes, grâce à l'étayage du groupe. À la différence des feuilletons violents, le sensationnel est ici dépassé et utilisé comme tremplin pour stimuler le fonctionnement intellectuel, comme ressort pour alimenter le désir de connaître. Des ponts sont proposés pour que le sadisme, le voyeurisme qui sont à la base du désir de savoir, après avoir été approchés, ne fassent pas basculer dans la mégalomanie, la fuite ou la violence, mais soient transformés en questionnement véritable.

N'est-ce pas là l'essentiel du travail pédagogique que nous devrions faire avec ces jeunes qui sont si démunis dès qu'ils doivent faire appel à leurs représentations ?

Cette troisième étape nous mènera à la fin de l'année dans une classe, entre dix-huit mois et deux ans dans une rééducation. Si tout s'est bien passé, c'est ici que je vois ces non-lecteurs se transformer en mauvais lecteurs. Le travail ne fait que commencer mais un pas est franchi, un

pas qui comptera pour l'avenir intellectuel de ces enfants, s'ils peuvent enfin rétablir ces ponts qu'ils avaient coupés entre le dedans, et le dehors afin de se protéger, s'ils peuvent enfin accéder à ce temps de suspension nécessaire à la pensée.

L'énoncé de ces étapes va faire dresser les cheveux sur la tête de certains. Comment l'archaïque, l'identitaire, le subjectif pourraient-ils devenir des points de passage pour la pédagogie sans la dénaturer ?

La réponse est évidente, et je crois l'avoir montrée : grâce au truchement d'une médiation culturelle, qui servira aussi de point d'appui, de support pour poursuivre le travail didactique nécessaire à l'apprentissage de la lecture. Je ne vois rien de plus conforme à l'esprit de la pédagogie que d'introduire cette dimension de la métaphore culturelle, même si elle traite de l'intime. Surtout quand elle s'adresse à des enfants qui en ont un besoin impératif pour accéder au fonctionnement intellectuel.

Permettre d'approcher les questions brûlantes, en les reformulant, les représenter, pour qu'elles puissent être intégrées dans un scénario qui permettra de poursuivre l'exercice de pensée. Figurer les inquiétudes, mais aussi donner le fil pour s'en éloigner en les resituant dans un contexte général où l'histoire de l'homme est en question, où la loi et la règle trouvent leur place, j'attends celui qui osera dire qu'il ne s'agit pas de pédagogie.

Quelques mots pour conclure : en ce moment, certains se donnent beaucoup de mal pour nous prouver que la difficulté à apprendre à lire est organique. Je les encourage à poursuivre leurs travaux. On a le droit à la vérité sur ce sujet, mais quelle que soit la réponse, de grâce qu'ils ne viennent pas avec des gadgets, appauvrir notre travail pédagogique. Les enfants qui apprennent difficilement à lire nous montrent que le travail indispensable à faire autour des déficits de l'instrument ne prendra effet que si nous réussissons dans le même temps à enrichir ce bagage culturel et langagier qui leur fait défaut et à atténuer ces craintes qui parasitent l'organisation intellectuelle.

Chapitre 11

N'ayons plus peur des mauvais élèves

C'est sur eux que repose l'espoir de remonter
le niveau de l'école

AU COURS de cet exposé, je voudrais réussir à vous convaincre d'une seule idée. Une idée qui va peut-être vous surprendre, et peut-être même vous sembler bizarre, mais qui pour moi est une idée essentielle, si l'on veut imaginer un jour une école de la réussite pour tous. Cette idée la voici :

« Il ne faut plus avoir peur de nos mauvais élèves, c'est sur eux que repose l'espoir d'améliorer l'école. »

Je ne parle pas seulement de l'ambiance ou du climat général, mais bien d'une amélioration de notre rang dans les classements internationaux. Pour ne pas que vous me preniez pour un farfelu ou un provocateur, je vais m'appuyer, pour tenter de le montrer, non pas sur des théories psychologiques ou psychanalytiques, encore moins sur les découvertes récentes des neurosciences, mais sur des observations simples, qui me viennent de 45 ans de pratiques pédagogiques, passés dans la fréquentation des enfants et des adolescents réfractaires aux savoirs que leur propose l'école, de leur famille et de leurs professeurs.

Cette pratique, ces observations m'ont amené à avoir trois certitudes que je vais soumettre à votre jugement critique et qui vont alimenter les trois parties de cet exposé.

- La première certitude, c'est que l'école ne sait pas faire avec la difficulté d'apprentissage dès que celle-ci se montre sévère et résistante.

L'explication de ce manque d'efficacité me paraît assez évidente : à tous les niveaux et à tous les âges, l'école se laisse aveugler par les lacunes et les retards qu'elle veut combler en priorité. Elle n'arrive pas à voir – ou elle ne veut pas voir – que derrière ces manques, deux fois sur trois, c'est la machine à apprendre qui est dérégulée. Quand le moteur d'une voiture est en panne, il ne viendrait à l'idée de personne de continuer à mettre de l'essence dans le réservoir pour la faire repartir. C'est pourtant à l'image de ce que nous faisons pour aider les élèves qui ont des difficultés persistantes.

Pourquoi cette absence de lucidité sur l'efficacité de nos remédiations ? Pourquoi ces explications trop simples sur le mal dont souffrent ceux qui restent réfractaires aux savoirs de l'école ? C'est ce que nous verrons dans la première partie de cet exposé.

- Ma seconde certitude, c'est l'idée que les besoins essentiels des élèves les plus réfractaires aux apprentissages, sont d'excellents tremplins pour améliorer la transmission des savoirs pour tous et pour favoriser le fonctionnement de la classe.

D'où cet espoir, annoncé dès mon introduction, de remonter dans le classement PISA, en proposant à tous, les éléments qui permettent de réconcilier les moins bons avec la classe et avec l'apprentissage. En quoi consistent ces besoins ? Par quel miracle seraient-ils favorables à tous ? Est-ce qu'ils mettent nos meilleurs en danger ? C'est ce que nous verrons dans la deuxième partie.

- Ma troisième certitude concerne cette fois les professeurs eux-mêmes : l'institution devrait beaucoup plus soutenir ceux qui rencontrent ces situations paradoxales.

Être professeur avec des élèves qui ne reçoivent pas votre message et qui bien souvent le contestent et le dévalorisent, est terriblement déprimant et déstabilisant. Cela fait rapidement perdre la confiance en soi, casse le plaisir de la transmission et oblige à des postures anti-pédagogiques pour se protéger. Comment l'institution peut-elle soutenir ces enseignants ? Pourquoi tolère-t-elle que des professeurs travaillent ensemble sans se réunir ? Comment le faire pour que cela reste compatible avec les budgets actuels ? C'est ce que nous verrons dans la troisième partie.

L'ÉCOLE NE SAIT PAS FAIRE AVEC LA DIFFICULTÉ D'APPRENTISSAGE SÉVÈRE

Avec la difficulté passagère, ponctuelle, légère, l'école s'en sort plutôt bien et des résultats sont obtenus. Par contre, dès que le problème persiste après la mise en place d'aides et de soutiens personnalisés, rien ne va plus. Plus les années passent et plus les écarts entre les élèves se creusent, surtout si les difficultés remontent à un ratage dans l'acquisition des savoirs de base comme la lecture, l'écriture ou la maîtrise des opérations. Le seul résultat visible dans nos statistiques est toujours le même, l'école arrive au fil des années à transformer la difficulté sévère en échec scolaire et en marginalisation.

Ce n'est pas très agréable de dire des choses pareilles, surtout s'adressant à professeurs, mais les statistiques sont là et elles sont cruelles. Chaque année, 15 % des jeunes gens, au moins, sortent de l'école sans maîtriser les savoirs de base. Je fréquente régulièrement les adolescents qui n'arrivent pas à décrocher le Brevet des collèges : ils existent bel et bien ceux qui ne savent pas trouver l'idée principale d'un texte de cinq lignes quand ils lisent et qui ne peuvent pas davantage enchaîner deux arguments pour défendre une idée quand ils parlent. Plus ils avancent dans leur scolarité et plus leurs professeurs se sentent démunis pour les aider dans cette acquisition des savoirs fondamentaux qui vont leur manquer tout au long de la vie.

Les réfractaires à l'apprentissage sont d'abord des enfants qui ne supportent pas la confrontation avec le doute. Avant de penser à des solutions et de mettre en place des groupes de soutien personnalisés qui nous donnent bonne conscience, il faudrait quand même se demander d'abord :

- Pourquoi 15 % d'élèves échappent ainsi à notre présentation des savoirs ?
- Comment est-ce possible qu'à 14 ans certains ne parviennent toujours pas à acquérir le niveau scolaire d'un enfant de 9 ans ?
- Manquent-ils d'intelligence ou de curiosité ? de motivation ou de concentration ? puisque c'est ce que nous entendons dire le plus souvent. Ces réactions sont pour moi secondaires, je vais essayer de vous montrer qu'elles sont causées par un mal particulier que j'appelle : « La peur d'apprendre » et de son inévitable conséquence « l'empêchement de penser ».

Pour comprendre de quoi il s'agit, je vous engage à observer de plus près les stratégies d'apprentissage déployées par les enfants et les

adolescents intelligents qui buttent sur les savoirs fondamentaux. Vous verrez alors qu'ils ont toujours un point commun : un malaise devant le temps du doute. Même s'ils se présentent différemment, dans leur fonctionnement intellectuel, dans leur comportement en classe, dans leur façon d'apprendre et surtout de ne pas apprendre, ils ont toujours ce point en commun : écourter le temps de la réflexion. C'est-à-dire qu'à chaque fois qu'ils doivent faire un retour à eux-mêmes, pour chercher, réfléchir, élaborer, parce qu'ils n'ont pas la réponse immédiate à la question posée, nous les voyons utiliser des moyens divers et multiples, pour casser ou réduire ce temps essentiel de l'apprentissage. L'agitation, le retrait, la provocation, l'auto dévalorisation, étant les moyens les plus couramment utilisés pour cet évitement. En fait, nous devons comprendre que ces troubles du comportement jouent un rôle protecteur pour ces enfants. Ils sont surtout là pour les aider à échapper à la déstabilisation identitaire, provoquée par les contraintes de l'apprentissage qui remettent en cause leur fonctionnement habituel.

Même si nous n'en percevons que les signes les plus superficiels, cette déstabilisation est plus profonde qu'elle n'en a l'air. Elle s'accompagne souvent d'un réveil de peurs infantiles, voire même parfois par l'arrivée d'angoisses archaïques chez ceux qui sont le plus en difficulté. Il va donc être nécessaire pour ces enfants de faire barrage à ces dérèglements. C'est ici que nous les voyons inventer des stratégies de plus en plus performantes pour se protéger, mais aussi de plus en plus invalidantes pour apprendre, puisqu'elles les conduisent à l'empêchement de penser.

C'est ce scénario que j'appelle la peur d'apprendre et qui représente pour moi la meilleure explication du blocage des enfants intelligents devant les savoirs de base.

Comment en arrivent-ils à l'empêchement de penser

Pour être plus précis dans mes explications et réussir à vous convaincre de cette idée, je vous dirais que l'empêchement de penser se met en place en quatre étapes, que je résume ainsi.

Premier temps, première étape

Des enfants arrivent à l'école, sans avoir mis en place lors de leurs premières expériences éducatives, les compétences psychiques qui sont indispensables à l'apprentissage. Ils ne sont pas capables d'admettre leurs manques, de savoir attendre, de respecter des règles, de supporter un moment de solitude. Les insuffisances éducatives qui produisent ce

résultat sont repérables. Je peux vous citer les quatre plus fréquentes qui ne vous surprendront pas :

- une initiation insuffisante à la frustration,
- un manque d'interaction langagière,
- pas de préparation à l'autonomie,
- un manque de valorisation des savoirs proposés à l'école.

Deuxième étape

Comme on peut s'y attendre, ces enfants se font bousculer par les contraintes de l'apprentissage. Elles provoquent une remise en cause excessive de leur fonctionnement psychique habituel. Elles viennent réveiller chez eux des peurs, des inquiétudes infantiles, des idées de dévalorisation ou de persécution. Ce parasitage finit par entraîner un dégoût de l'étude et s'accompagne très fréquemment d'une dévalorisation des savoirs qui sont associés à ce dérèglement.

Troisième étape

L'école ne veut voir que les conséquences de cette difficulté. Elle propose des aides et des soutiens, avec un cadre relationnel amélioré certes, mais toujours pour combler, rattraper, entraîner plus, donner de la méthodologie. C'est surtout ce qu'il ne faut pas faire avec ces enfants. Ils sont alors poussés à deux actions de verrouillage :

- l'opposition, avec dévalorisation des savoirs pour justifier leur démission et leur incapacité à apprendre ;
- l'utilisation de stratégies anti-pensées pour se protéger.

C'est ici que nous basculons dans la quatrième étape : au cours de laquelle nous allons voir ces enfants, mettre en place deux barrières à la pensée qui se complètent et se renforcent l'une l'autre.

Le premier barrage est le plus superficiel, il consiste à saborder le temps de confrontation avec le doute, en utilisant à l'excès des idées d'auto dévalorisation et de persécution. Le mécanisme chez certains est tellement fort et répétitif que l'on peut parler de véritable phobie du temps de suspension.

Le second barrage est le plus grave et le plus profond, il est marqué par un rééquilibrage identitaire progressif induit par l'évitement de penser. C'est ce qui va influencer négativement le comportement, la curiosité, le langage et surtout les stratégies d'apprentissage qui ne vont plus évoluer normalement. C'est d'ailleurs ce qui permet aux professeurs

de repérer, de différencier dans les difficultés à apprendre celles qui sont la conséquence d'un empêchement de penser.

Comment reconnaître l'empêchement de penser ?

Le phénomène est facile à repérer pour un professeur, car il vient perturber les quatre points d'appuis essentiels pour apprendre :

- le comportement : dès qu'il y a remise en cause (et la confrontation avec le doute est ici remise en cause), le relais est très vite passé au corps. L'agitation, l'instabilité, la violence, l'endormissement, les troubles psychosomatiques... sont très fréquents ;
- le langage, qui sans l'appui de la pensée ne parvient pas à franchir le stade de l'argumentaire ;
- la curiosité : elle ne peut pas se décentrer ni encore moins se sublimer. Elle reste en prise avec des préoccupations personnelles et infantiles qui freinent l'accès à la règle et à la loi ;
- les stratégies d'apprentissage se développent de façon à ne pas s'appuyer sur la boucle réflexive. Le conformisme, le souci d'immédiateté, la rigidité mentale, l'inhibition intellectuelle... s'installent et conduisent à l'échec scolaire.

LES BESOINS DES EMPÊCHÉS DE PENSER SONT EXCELLENTS POUR LES AUTRES AUSSI

Je voudrais montrer à présent que les besoins prioritaires des empêchés de penser pour se réconcilier avec l'école, n'ont rien à voir avec une réduction des exigences ni encore moins avec une reprise des bases. Arrêtons avec ces voies sans issues qui maltraitent 15 % de nos élèves.

Pour supporter les contraintes de l'apprentissage, les empêchés de penser ont trois besoins incontournables :

- le nourrissage culturel. C'est comme cela que nous allons les aider à enrichir et sécuriser les représentations mobilisées par l'apprentissage ;
- l'entraînement à argumenter. C'est comme cela que nous allons les placer dans une position active pour utiliser leurs capacités réflexives et les renforcer, et les amener au stade du langage argumentaire ;
- les savoirs eux-mêmes doivent prendre du sens et des racines en étant reliés à la curiosité primaire, grâce à la culture. C'est comme cela que nous allons trouver leur désir de savoir et mobiliser leur intérêt pour ce qui se fait en classe.

Est-ce que ces trois besoins restent compatibles avec les missions de l'école ? Nous allons voir que cette démarche, qui a certes des ambitions psychologiques, ne doit pas faire peur aux enseignants. Il ne s'agit pas ici de psychothérapie, mais bien d'une utilisation intensive de deux leviers qui sont depuis toujours des priorités de l'école, puisqu'il s'agit de la culture et du langage. Nous allons voir qu'en leur consacrant une heure journalière nous pouvons créer une dynamique groupale dans la classe, très favorable à la transmission des savoirs pour tous les élèves quel que soit leur niveau.

Premier besoin : le nourrissage culturel

Pourquoi le nourrissage culturel ?

Le but du nourrissage culturel avec les empêchés de penser peut être résumé simplement : il faut leur donner les moyens de résister aux sentiments parasites qui se déclenchent trop vite, dès qu'il y a confrontation avec le doute. Le nourrissage culturel va être là et c'est son premier rôle : pour fournir des mots et des images qui vont sécuriser les représentations et les rendent fréquentables afin qu'elles ne soient plus un frein au fonctionnement intellectuel.

Comment faire pour que le nourrissage culturel enrichisse et sécurise les représentations ?

Pour faire ce travail je compte prioritairement sur la lecture à voix haute de récits qui vont les aider à franchir les trois étapes incontournables pour se réconcilier avec la pensée :

- les aider à faire de l'image avec le mot entendu. Le défaut majeur des empêchés de penser est bien ici, ne pas réussir à construire des représentations fiables et organisées avec le mot. C'est pour cette raison qu'ils restent en dehors d'une lecture efficace ;
- les aider à mettre du mot et du scénario sur les sentiments qui parasitent leur pensée. C'est comme cela que leur effet perturbant sera atténué et que les troubles qui servent à les évacuer diminueront.
- les amener à relier leurs préoccupations personnelles à des questions plus générales, qui concernent aussi les autres. C'est ce chemin qui va les conduire vers l'universel et permettre la décentration indispensable au fonctionnement de la pensée.

Le rôle clef des textes fondamentaux

Les textes fondamentaux qui sont au programme de toutes les classes, chez les grands comme chez les petits, sont formidables pour l'exercice. C'est la botte secrète dont disposent les professeurs dans leur arsenal pédagogique. Qu'il s'agisse de contes ou de récits mythologiques, de textes fondateurs des religions ou des civilisations, de romans initiatiques ou historiques, qu'ils prennent la forme de poésies ou de théâtre, de fables ou d'épopées, on peut toujours compter sur eux pour réussir à donner une forme et à contenir dans une histoire, ces émotions ou ces sentiments excessifs qui font disjoncter la pensée de certains. Comme on peut compter sur eux aussi pour stimuler l'envie de savoir et l'intérêt pour la classe de nos meilleurs élèves. Je conseille donc cette lecture des textes fondamentaux 15 à 20 minutes tous les jours.

Le nourrissage culturel est-il compatible avec le respect des programmes ?

Est-ce que consacrer du temps chaque jour à la lecture à haute voix des textes, fussent-ils fondamentaux, ne va pas nuire à l'organisation de la classe et au respect des programmes ? L'expérience nous montre, que non seulement cette lecture ne freine pas l'apport des savoirs mais qu'elle le facilite grandement. Elle donne à chacun des questions, des images qui l'intéressent et stimulent sa pensée. Elle donne à tous un patrimoine commun qui rassemble et qui permet de fonctionner ensemble, en évitant la marginalisation de certains, cause principale du décrochage et du dysfonctionnement de nombreuses classes hétérogènes.

J'ai d'ailleurs du mal à comprendre, comment pourrait fonctionner une classe dans laquelle se trouvent des élèves de niveau et de culture différents, si nous ne leur donnons pas des références communes, qui les rapprochent, qui favorisent la communication et qui leur permettent de vivre ensemble.

Au moment où l'on se prépare tous à renouer avec la morale laïque, ces textes qui savent faire comprendre à travers un récit, le rôle de la loi, de la sagesse, de l'interdit, qui savent mettre en histoire l'importance de la solidarité, de la persévérance, du respect de la tradition, facilitent l'approche de ces grandes questions avec des enfants et des adolescents, surtout quand ils sont issus de cultures différentes.

Deuxième besoin : être entraîné à argumenter et débattre

Si l'on veut qu'ils se réconcilient avec l'apprentissage, il faut les mettre en situation d'utiliser leurs capacités réflexives d'abord, pour les amener au langage argumentaire, ensuite.

Comment faire cet entraînement ?

Sur cette base nouvelle d'images et de thèmes apportés par le nourrissage culturel, nous allons disposer d'un support formidable pour l'exercice. Avec ce matériel riche, nous allons mettre en place une activité régulière d'expression orale (20 minutes chaque jour) et d'expression écrite (20 minutes aussi). Activité au cours de laquelle chacun va être sollicité, pour faire part de ce qu'il a compris après la lecture à haute voix et pour donner son avis sur une question mise en débat.

Argumenter pour utiliser les capacités réflexives

C'est comme cela que nous allons pouvoir remettre les empêchés de penser dans une position active, indispensable à leur intégration aux travaux et projets de la classe. Selon moi, on ne peut pas faire mieux pour les initier, les encourager, les habituer à utiliser leurs capacités réflexives que de les entraîner à argumenter en confrontant leur point de vue à celui des autres. Après la lecture d'un texte fondamental qui les a nourris mais qui a souvent bousculé les certitudes, les sujets de débats ne manquent pas. Ils se dégagent d'eux-mêmes quand les élèves remettent de l'ordre dans ce qu'ils ont entendu.

Je vous cite les dix derniers sujets de débats auxquels j'ai assisté, dans les classes que je vois ainsi fonctionner.

- Après la lecture de la *Belle au bois dormant* :
 - vaut-il mieux dormir 100 ans ou mourir de suite ?
 - les qualités demandées à une princesse sont-elles les mêmes que celles demandées à un prince ?
 - faut-il toujours écouter le plus vieux ?
- Après la lecture du feuilleton d'Hermès :
 - Est-ce que tout savoir sur tout rend heureux ?
 - Est-ce bien de connaître l'avenir ?
 - Faut-il connaître le passé ?
 - Comment se désigne le chef d'un groupe ?
- Après la lecture de *Pinocchio* :

- Doit-on parfois mentir ?
- Peut-on apprendre à lire en un jour ?
- Comment prouver sa valeur ?

*Apprendre à débattre pour accéder
au stade du langage argumentaire*

À condition de faire cet entraînement tous les jours, deux trimestres suffiront pour aider « les empêchés de penser » à accéder enfin au stade du langage argumentaire, étape clef pour espérer maîtriser les savoirs fondamentaux et en arriver à une lecture efficace. Mais, pour les aider à utiliser normalement leurs capacités réflexives, l'expérience montre que le chemin peut être encore long.

Bien souvent il faut entre 6 mois et 2 ans d'apport culturel et d'entraînement langagier réguliers, pour se débarrasser de la phobie du temps de suspension. Ne nous laissons pas impressionner par ces délais. Sortons de l'immédiateté pour ne pas faire comme nos élèves, deux ans c'est long, mais c'est peu au regard d'une scolarité de 14 ans parfois, qui s'achève sans la maîtrise des savoirs fondamentaux.

*Cet entraînement est-il compatible
avec le respect des programmes ?*

Est-ce que favoriser l'expression et l'entraînement à argumenter à ce point (je rappelle 20 minutes à l'oral et 20 minutes à l'écrit), reste compatible avec les instructions officielles ?

Ce n'est pas parce que les activités d'expression personnelles sont les grandes sacrifiées de nos pratiques pédagogiques, qu'elles ne figurent pas dans les recommandations faites aux professeurs et ceci depuis toujours. Les directives du socle commun sont claires sur le sujet. Elles parlent même de mission prioritaire de l'école qui doit être travaillée dans chaque discipline pour préparer les élèves à devenir des citoyens actifs et responsables et des adultes autonomes.

Je suis pleinement d'accord avec cette idée et cette demande et je rajoute que le moment réservé à l'entraînement à communiquer et débattre est le creuset où se travaillent toutes les compétences nécessaires pour bien apprendre et bien penser. On ne peut que regretter que ces activités aient été si décriées ces dernières années. Souvent d'ailleurs par des politiques ou des journalistes qui ne connaissent rien aux élèves en difficulté et qui ont assimilé cet entraînement à la communication à une valorisation de la spontanéité et de la parole des enfants aux dépens de celle du maître et des savoirs.

Ces critiques absurdes ont eu de l'effet, elles ont remis en selle depuis une dizaine d'années les activités de rattrapage. Elles ont culpabilisé les enseignants qui ont recentré leurs efforts sur les connaissances qui font l'objet des évaluations. C'est une erreur regrettable qui prive ces jeunes gens du ressort le plus efficace pour les réconcilier avec l'apprentissage qu'est la remise en route de leurs capacités réflexives et qui les marginalise.

Ils viennent d'ailleurs d'en payer le prix avec un écart de plus en plus grand remarqué dans les classements Pisa entre eux et les meilleurs.

Troisième besoin : relier les savoirs aux questions humaines fondamentales

C'est comme cela que nous allons pouvoir récupérer l'envie de savoir de ceux qui veulent apprendre avec une curiosité qui n'a toujours pas décollé du personnel et de l'infantile, même quand ils sont à l'âge de l'adolescence.

C'est comme cela que nous allons pouvoir vérifier que les textes fondamentaux, surtout quand ils ont été discutés, fournissent un tremplin formidable pour donner des racines et du sens aux savoirs.

Je vous assure qu'apprendre à lire ou à parler, à écrire ou à compter, à faire de l'anglais ou des sciences, avec Ulysse ou Athéna, avec Blanche-Neige ou Moïse, avec Pinocchio ou Robinson, offre une chance nouvelle de retrouver l'intérêt pour la classe et de relancer le fonctionnement intellectuel de ceux qui freinent pour apprendre.

Quant à nos meilleurs élèves, on voit mal comment et pourquoi, ce lien entre les savoirs et un apport culturel pourrait les gêner. L'expérience montre que cette façon de faire les stimule et leur permet de donner toute leur mesure.

L'EMPÊCHEMENT DE PENSER EST CONTAGIEUX

La fréquentation des empêchés de penser est redoutable pour le professeur : les risques de contagion et de contamination sont réels. On ne peut pas impunément appauvrir le contenu de ses cours, simplifier son message et se voir encore contester, sans en payer le prix. Le plaisir de la transmission repose pour beaucoup sur la stimulation de la capacité réflexive des élèves et sur la mise en route de leur questionnement, qui relance celui du professeur.

Avec les empêchés de penser ce ressort est cassé, parfois même perverti et dénaturé, puisqu'il favorise l'apparition de troubles du comportement dans la classe. Le métier prend alors une tout autre dimension. Le risque est grand pour le professeur, de ne plus être lui-même engagé dans l'activité de penser pendant ses cours. Il ne peut plus alors se montrer en modèle du fonctionnement intellectuel à ses élèves. Le ressort de l'identification, si important dans l'apprentissage est perdu, ce qui va encore compliquer la transmission. C'est souvent ce qui conduit le professeur à se protéger pour survivre, derrière les défenses habituelles, que sont l'autorité excessive ou la démagogie.

Pour lutter contre ce risque, la seule solution est d'engager chaque professeur dans une réflexion régulière sur la pratique pédagogique. Elle devrait avoir lieu, chaque semaine dans chaque école et faire partie des emplois du temps. Il est quand même très étonnant de voir des lieux d'enseignement sensibles où la cohésion des adultes est indispensable, fonctionner sans temps de concertation sur les pratiques pédagogiques, voire même sans temps de coordination des actions quand on est plusieurs à enseigner avec les mêmes élèves. Au moment où l'on cherche à relancer la formation des professeurs, il y a pour moi à mettre en place une action prioritaire qui ne coûterait pas chère : la co-réflexion entre professeurs.

On ne peut pas faire mieux pour améliorer sa pratique pédagogique que de l'enrichir de celles des autres. On ne peut pas faire mieux pour trouver le plaisir d'enseigner que d'expérimenter à plusieurs et de se comparer. On ne peut pas faire mieux pour améliorer la cohésion groupale d'une classe difficile que de présenter aux élèves, le modèle d'adultes qui se concertent et se soutiennent.

Pour moi, la meilleure des formations, c'est la co-formation, deux heures hebdomadaires devraient lui être consacrées dans l'emploi du temps de chaque professeur. Si un jour nous le faisons, il sera alors facile de vérifier que l'heure de culture humaniste journalière que je préconise pour les élèves, facilite ces rencontres entre professeurs et réactive le plaisir de penser la pédagogie, même quand elle est mise en difficulté.

Pour conclure, je poserai trois questions qui me paraissent être au cœur de ces divergences qui freinent l'évolution de notre école vers la réussite de tous.

- Est-ce que différer dans le temps ces aides et ces soutiens qui piétinent, pour les remplacer par des activités culturelles et langagières, qui ont pour visée de stimuler la curiosité et de structurer la pensée de tous,

fait courir un risque à nos élèves décrocheurs, ou leur donne enfin la chance de mieux s'en sortir ?

- Est-ce que consacrer une heure journalière à faire du nourrissage culturel et de l'entraînement à argumenter pour donner du sens à l'apprentissage, fait courir un risque à nos savoirs disciplinaires ou leur offre au contraire une chance de retrouver la vigueur dont ils auraient besoin en ce moment ?
- Est-ce que dire aux professeurs, que leurs meilleurs formateurs ce sont eux-mêmes, à condition qu'ils se réunissent deux heures chaque semaine, pour analyser leur pratique et expérimenter ensemble, fait courir un risque de dérive à notre cadre pédagogique ou offre une chance de relancer le plaisir du métier qui semble manquer cruellement depuis quelques années ?

En tout cas, je dirais que si nous souhaitons réellement une école de la réussite pour tous, il faudra changer certaines de nos certitudes qui ont fait la preuve de leurs limites.

Conclusion

Lorsque l'apprentissage peut déstabiliser...

LES COMPORTEMENTS, les troubles qui accompagnent l'échec scolaire sont tellement divers et multiples que la recherche de leur sens n'est jamais évidente.

Pourtant, dès que cet échec est sévère, dès qu'il se montre résistant aux aides personnalisées, j'ai l'impression d'en revenir toujours à une même raison, je n'irais pas jusqu'à dire unique mais essentielle : certains enfants voient se réveiller des peurs qui les déstabilisent lorsqu'ils affrontent la situation d'apprentissage. De fait, ils sont installés sur un mode de fonctionnement psychique, sur une organisation personnelle, qui ne sont pas compatibles avec le cheminement nécessaire à l'accès au savoir.

Autrement dit apprendre n'est plus pour eux une opération simple, c'est aussi la remise en cause, au moins partielle, d'une façon d'être. C'est l'obligation de se séparer de comportements, qui certes parasitent l'apprentissage, mais qui sont aussi des moyens utilisés pour maintenir un équilibre précaire. Cet équilibre est précaire parce qu'il repose la plupart du temps sur l'évitement systématique de la remise en cause et de la souffrance.

Dès les premiers mois de leur vie, ces enfants se sont organisés sur un mode de fonctionnement qui leur permet de supporter l'incohérence, les exigences excessives, les carences, la violence même de leur milieu, sans se désunir, sans trop souffrir, sans perdre le contact avec la réalité. À condition, toutefois, de verrouiller certaines issues, de laisser flotter les repères et surtout de ne pas être remis en cause dans leur façon de penser et dans les illusions qui les protègent.

L'apprentissage, même si on le présente avec des formes, fait incontestablement partie des situations qui vont contrarier ce système, et c'est à ce titre que ces enfants ont toutes les raisons d'en avoir peur.

PARFOIS POUR LES OUVERTURES NOUVELLES QU'IL DONNE

Parfois pour le pouvoir et les ouvertures nouvelles qu'il donne, parce qu'il permet d'accéder à un savoir, à une compétence, à une autonomie, alors que certains ont trouvé un équilibre précaire sur le repli, le conformisme, la répétition stérile et la dépendance. Il s'agit surtout de ces enfants dont les difficultés se manifestent sur le mode de l'inhibition des compétences et du désintérêt, ceux dont le désir de savoir est mis sous l'éteignoir ou accaparé par des préoccupations infantiles.

Dans nos classes, ces enfants ne sont pas les plus difficiles à supporter, même si quelquefois leurs troubles se marquent par de l'instabilité ou de l'inattention, ils s'installent souvent dans la soumission apparente. Leur façon de mettre en cause ce que nous leur proposons se joue plutôt dans l'oubli, le défaitisme, la non-compréhension, le manque d'intérêt, que dans le conflit ouvert, c'est ce que nous montre Alberto avec sa pensée figée.

Il s'agit souvent d'enfants qui ont eu à se situer devant un message contradictoire de la famille : apprend mais ne cherche pas à remettre en cause ce que nous te disons, apprend mais ne cherche pas à en savoir plus que nous, à penser d'une autre façon, apprend mais ne cherche pas à savoir ce que nous ne te disons pas, apprend mais ne grandis pas trop vite, ne te sépare pas de nous...

Voilà des raisons qui peuvent conduire un enfant à souhaiter limiter ses compétences, à redouter l'efficacité intellectuelle et le savoir qui le mettraient en contradiction avec ceux qui ont le plus d'importance pour lui. Avec ceux qui lui ont appris à penser, avec ceux auprès de qui il a cherché à comprendre le monde qui l'entoure, à avoir ses premières

explications sur le mystère de la vie, des origines, de la mort, de la sexualité et ce n'est pas rien dans la mise en place d'un désir d'apprendre.

Les apprentissages scolaires sont coupés *a priori* de tout cela, ce qui va d'ailleurs permettre à certains de s'y sentir à l'aise, de pouvoir s'y donner à fond et peut-être même de devenir de bons élèves. Mais pour ceux qui nous préoccupent, nous voyons bien que lorsque les voies d'accès aux savoirs primordiaux ont été barrées, elles peuvent l'être aussi pour d'autres savoirs, même plus valorisés ou plus aseptisés, comme ceux que nous transmettons à l'école, voir sur ce sujet l'exemple de Gérard.

PLUS SOUVENT POUR LES ILLUSIONS QU'IL FAIT PERDRE

À côté de ces enfants qui semblent redouter l'efficacité donnée par le savoir ou l'accès à des compétences nouvelles il y a aussi tous ceux, beaucoup plus nombreux, qui ne supportent pas l'expérience négative inhérente à la situation d'apprentissage. Ceux qui seraient prêts à tout savoir mais ils y mettent une condition : ne pas avoir à l'apprendre.

Cette fois c'est bien le chemin à faire pour accéder à la connaissance qui s'avère trop douloureux ou dangereux parce qu'il déstabilise une organisation fragile, maintenue en évitant la contrainte et la frustration, et en se situant en dehors de la loi. C'est alors que s'exacerbent toutes les craintes, toutes les appréhensions légitimes et habituelles qui se manifestent dans cette situation de confrontation avec le doute et le manque qu'impose l'apprentissage.

Elles prennent des dimensions et des formes parfois extravagantes ou le fantasme prend le pas sur la réalité de l'exercice proposé et le dénature. Lorsque le manque passager devient perte irrémédiable ou anéantissement de la confiance en soi, lorsque la solitude réveille des angoisses d'abandon ou une fascination pour le vide, lorsque l'autorité, la loi, se vivent sur le mode de la persécution ou de l'injustice, le chemin vers la connaissance devient vite traversée du désert et l'exercice de pensée provoque la fuite ou la révolte.

Pour échapper à ces craintes qui sont réveillées par la situation que nous imposons, mais qui sont toujours très anciennes, ces enfants tentent de mettre en place des voies d'accès direct à la connaissance qui peuvent leur permettre une bonne adaptation à la réalité au prix d'une impasse sur l'élaboration et sur la triangulation qui seules permettent l'accès au symbolique.

C'est ainsi qu'ils privilégient le savoir immédiat, celui qui se donne dans le voir et l'agir, celui qui écrase le temps, celui qui ne coupe pas

si possible d'avec les racines pulsionnelles et qui, pour retenir l'intérêt, doit être imprégné par la violence et le sexuel. Guillaume et Georges nous en fournissent une belle illustration.

DONNER FORME AU MALAISE POUR L'INTÉGRER À L'ÉTUDE

Évidemment cette idée de peur d'apprendre ne facilite pas le rôle du pédagogue. Quand on inscrit la difficulté à apprendre dans une organisation globale de la personnalité et non plus seulement sur un manque de compétence ou d'entraînement, elle est moins facile à cerner et les voies à emprunter pour la résoudre sont mal définies.

Donner du sens aux troubles que nous observons peut compliquer notre tâche : si je dis qu'un enfant n'apprend pas à lire parce qu'il n'a pas les prérequis pour se situer dans le mot ou la phrase, le propos est simple et je sais ce que j'ai à faire. Si je dis qu'il n'apprend pas à lire parce qu'il a peur de ce qui se joue dans cette activité ou parce qu'il redoute de savoir lire, mon rôle devient plus ambigu.

Je dois le rassurer certes, mais cela va-t-il être suffisant pour qu'il accepte cet apprentissage ? Depuis que je fais ce métier, je sais mettre un enfant en confiance, je sais le valoriser, mais j'ai aussi le recul qui me permet de prévoir que s'il s'agit d'une difficulté ancienne ou sévère, cela ne suffira pas pour entraîner un changement véritable.

J'ai perdu quelques-unes de mes illusions, même lorsqu'il y a harmonie relationnelle, même lorsque j'ai obtenu leur adhésion, la plupart des enfants que je rencontre persistent dans leur blocage et leur refus d'apprendre et c'est là que je commence à me dire que les carences dans les prérequis, au même titre que les mouvements d'humeur, leur servent peut-être aussi à maintenir un brouillard qui leur permet d'échapper au cheminement que leur impose l'apprentissage de la lecture ou des mathématiques.

Pour autant je ne me dis pas que ces enfants ne relèvent pas de ma compétence. Je considère que c'est à moi de leur proposer une nouvelle approche de la connaissance qui va avoir pour ambition d'atténuer ces projections parasites ou négatives, en présence desquelles toute activité didactique risque fort d'être comparable à celles des Danaïdes remplissant des tonneaux percés.

Pour présenter le savoir, je dois d'abord assainir le climat, diminuer l'inquiétude. Je dois faire en sorte que ces émotions, ces peurs, soient tamisées pour intégrer la réflexion, sans la mettre en pièces.

Contrairement à ce qui se dit souvent, il ne s'agit pas d'un travail réservé aux seuls psychologues. La médiation culturelle, qu'elle soit littéraire, scientifique ou artistique, qui nous situe pleinement du côté de la pédagogie doit pouvoir jouer ce rôle. Elle doit pouvoir permettre de donner une forme négociable par la pensée aux inquiétudes qui l'empêchent de s'épanouir.

C'est en ne mettant plus à l'écart les interrogations fondamentales et les inquiétudes premières que vivent avec acuité ceux qui sont en échec dans les apprentissages, mais au contraire en les intégrant par le biais d'une métaphore culturelle à l'objet de l'étude, que nous diminuerons le danger que certains croient courir en entrant dans un cadre où la loi, les repères, les limites ne sont pas négociables. C'est alors seulement que l'utile débat sur la prépondérance de certaines stratégies cognitives peut commencer.

Bibliographie

- ANZIEU D., *Le Corps de l'œuvre*, Gallimard, 1981.
- ANZIEU D., *Le Moi-peau*, Dunod, 1985.
- BACHELARD G., *La Formation de l'esprit scientifique*, Vrin, 1967.
- BELLEMIN NOËL J., *Les Contes et leurs fantasmes*, PUF, 1983.
- BERGÉ A., *L'Écolier difficile*, Armand Colin, 1965.
- BERGER M., *Les Séparations à but thérapeutique*, Dunod, 1992.
- BERGER M., *Les Troubles du développement cognitif*, Dunod, 1996.
- BETTELHEIM B., *Psychanalyse des contes de fées*, Laffont, 1976.
- BETTELHEIM B., *La Lecture et l'enfant*, Laffont, 1983.
- BION W., *Aux sources de l'expérience*, PUF, 1962.
- BION W., *Éléments de psychanalyse*, PUF, 1963.
- CHARTIER J.P., *Les Adolescents difficiles*, Dunod, 1992.
- CHARTIER J.P., CHARTIER L., *Délinquants et psychanalyse*, Hommes et perspectives, 1986.
- CHUVIN P., *La Mythologie grecque*, Flammarion, 1998.
- DEBRAY R., *Apprendre à penser*, Eshel, 1989.
- DIATKINE G., *Les Transformations de la psychopathie*, PUF, 1983.
- DIEL P., *Le Symbolisme dans la mythologie grecque*, Payot, 1981.
- DOLTO F., *La Cause des enfants*, Laffont, 1985.
- DONNET J.-L., « Le psychophobe », *Nouvelle revue de psychanalyse*, Gallimard, n° 25, 1982.
- DOREY R., *Le Désir de savoir*, Denoël, 1988.
- ÉLIADE M., *Aspects du mythe*, Gallimard, 1983.
- FREUD S., *Un souvenir d'enfance de Léonard de Vinci*, Gallimard Folio, 1991.
- GARANDERIE A. de la, *Les Profils pédagogiques*, Le Centurion, 1980.
- GIBELLO B., *L'Enfance à l'intelligence troublée*, Le Centurion, 1984.
- GILLIG J.-M., *L'Aide aux enfants en difficulté à l'école*, Dunod, 1998.
- GILLIG J.-M., *Le Conte en pédagogie et en rééducation*, Dunod, 1998.

- GRAVES R., *Les Mythes grecs, T. I et II*, Hachette Pluriel, 1958.
- GREEN A., *La Causalité psychique*, O. Jacob, 1995.
- GRIMAL P., *Dictionnaire de la mythologie*, PUF, 1986.
- GRIMM J. et W., *Les Contes I et II*, Flammarion, 1988.
- ILLICH I., *Une société sans école*, Le Seuil, 1971.
- KAËS et coll., *Contes et divans*, Dunod, 1984.
- KLEIN M., *Essais de psychanalyse*, Payot, 1967.
- LAPLANCHE J., *Problématique I*, PUF, 1980.
- MANNONI M., *Éducation impossible*, Le Seuil, 1973.
- MATHIEU M., PRIVAT P., BOIMARE S., *L'Enfant et sa famille*, Érès, 1995.
- MEIRIEU Ph., *Apprendre... oui mais comment ?* ESF, 1991.
- MELJAC C., *Les Enfants hors du lire*, Bayard, 1994.
- MERRY J., « L'enfant poison », in René Kaës (sous la dir. de), *Contes et divans*, Paris, Dunod, 1984.
- MIJOLLA-MELLOR S. de, *Le Plaisir de pensée*, PUF, 1992.
- MIJOLLA-MELLOR S. de, *Penser la psychose*, Dunod, 1998.
- MILLOT C., *Freud anti-pédagogue*, Navarin, 1979.
- MONNERAYE Y. de la, *La Parole rééducatrice*, Dunod, 1991.
- NEILL A.S., *Libres enfants de Summerhill*, Maspéro, 1972.
- NICOLAÏDIS N., *La Représentation*, Dunod, 1985.
- PERRON R., AUBLÉ J.-P., COMPAS Y., *L'Enfant en difficultés*, Dunod, 1998.
- PRIVAT P., *Les Psychothérapies de groupe d'enfants au regard de la psychanalyse*, Clancier-Guenaud, 1989.
- PRIVAT P., SACCO F., *Groupe d'enfants et cadre psychanalytique*, Érès, 1995.
- ROSOLATO G., *Essais sur le symbolique*, Gallimard, 1979.
- SORIANO M., *Jules Verne*, Julliard, 1978.
- TAPERNOUX P., *Comprendre La Garantie*, Privat, 1994.
- TERRIER BIGEAULT, *Une École pour Œdipe*, Privat, 1975.
- TERRIER BIGEAULT, *L'Illusion psychanalytique en éducation*, PUF, 1978.
- VERNANT J.-P., *Entre mythe et politique*, Le Seuil, 1996.
- WINNICOTT D., *De la pédiatrie à la psychanalyse*, Payot, 1980.

Index

A

angoisses primaires, 29
archaïques, 27

C

cadre, 132
capacité imageante, 30
castration, 42, 48
conformisme, 168
curiosité, 24

D

défaillance éducative, 25
dépression, 110
désir de savoir, 21
distance relationnelle, 21
doute, 25

E

équilibre psychique précaire, 27
estime de soi, 23
excitation, 84

F

frustration, 21

G

grands non lecteurs, 31

H

homosexualité, 42

I

images mentales, 27
inhibitions, 19
interdit de savoir, 132

M

manque, 40
médiation culturelle, 27

P

passage à l'acte, 46
pauvreté imageante, 28
persécution, 29
peur d'apprendre, 25
peurs, 27
projections parasites, 30
psychopédagogique, 132

R

relation, 19
repères identitaires, 21
représentations, 27

S

sidération, 29, 56
stratégies anti-pensée, 28
stratégies cognitives, 21
symbolique, 3
symbolisation, 29

T

toute-puissance, 37
traitement psychopédagogique, 121
troubles du comportement, 1, 19

V

violence, 2
voir, 22