

DIMINUER LA PEUR D'APPRENDRE : LE RÔLE DE LA MÉDIATION CULTURELLE¹

Serge BOIMARE
Directeur du centre Claude Bernard,
CMPP², Paris

LORSQUE RELATION VALORISANTE ET FERMETÉ AUTORITAIRE NE SUFFISENT PLUS

Je le ferais si je veux encore. T'as pas à me commander, t'es pas mon père. La grammaire c'est bon pour les bouffons J'peux pas réfléchir quand il y a du silence...

Depuis plus de trente ans je suis pédagogue avec des enfants et des adolescents intelligents qui refusent pourtant avec force, souvent même avec violence, les apprentissages scolaires. Ils seraient près de 10 % dans nos écoles.

Je les ai d'abord rencontrés en étant une quinzaine d'années instituteur spécialisé dans un centre psychothérapique (Centre le Coteau à Vitry s/Seine) avant de devenir psycho-pédagogue dans un CMPP (Centre Claude Bernard à Paris).

Le plus déstabilisant pour moi, depuis que je fais ce métier, n'est pas de fréquenter ces jeunes, qui ne sont pourtant pas faciles tous les jours, mais d'entendre régulièrement expliquer par certaines personnes qui ne les connaissent que de loin, ce que je devrais faire et surtout ne pas faire pour les réconcilier avec l'école.

1. Texte déjà publié dans la Revue des amis du Centre Claude Bernard, n° 10, « L'empêchement de pensée ».

2. Centre Médico Psycho Pédagogique.

Deux voies apparemment contradictoires me sont proposées. Pour les uns, le salut ne pourra venir que d'un renforcement du cadre pédagogique. Autorité, repères, contraintes, savoirs fondamentaux, stratégies d'apprentissage, sont les mots clés d'un discours où toutes réflexions sur la formation de la personnalité ou sur le fonctionnement psychique pourtant si particulier de ces enfants, sont bannies, considérées comme perte de temps et démission. Voire même, quand la mauvaise foi s'en mêle, assimilées à du freudisme si ce n'est du marxisme (Thierry Desjardins, *Le scandale de l'Education Nationale*, Robert Laffont, 1999).

Pour les autres, c'est essentiellement la prise en compte de l'aspect relationnel et psychologique qui changera les données. Valoriser, rassurer, atténuer le vécu négatif provoqué par l'échec, diminuer les contraintes, respecter les intérêts et la culture de ces enfants et de ces adolescents, voilà qui devrait leur permettre de renouer avec les adultes chargés de leur transmettre le savoir, de retrouver le désir d'apprendre et la confiance en eux-mêmes. Confiance qu'ils auraient perdue en grande partie à cause de la compétition, de la sanction, du forcing pédagogique, qui se pratiquent avec excès dans le monde scolaire.

Il m'a fallu quelques années de recul et d'hésitation, pour comprendre que ce débat sur les styles pédagogiques est secondaire et empêche de se poser les vraies questions. A l'évidence, les enfants, les adolescents que je côtoie, ont autant besoin d'une relation valorisante dans le respect de leur identité, que de fermeté autoritaire et de repères fondamentaux. Mais il ne s'agit que du cadre dans lequel il va encore falloir trouver la véritable solution au problème particulièrement ardu que nous posent ces enfants intelligents qui n'arrivent pas à accepter la situation d'apprentissage et qui ont souvent développé de véritables stratégies anti-pensée.

La démarche n'est pas aussi simple que certains donneurs de leçons voudraient le faire croire, il ne faut surtout pas se laisser abuser par ceux qui pensent avoir tout compris parce qu'ils ne savent pas que la carence des repères identitaires et la sous utilisation chronique de la capacité à penser, qui caractérisent ceux qui n'arrivent pas à accéder aux bases de la scolarité primaire, s'enracinent dans des comportements anciens, qui ont un sens dans l'organisation de leur personnalité. Les propos simplistes de ceux qui disent possible de réduire ces comportements, en respectant ces enfants ou en leur imposant une fermeté autoritaire, pervertissent la réflexion que nous devons mener sur ce problème grave.

Autant la difficulté à apprendre peut céder, si l'on s'en donne les moyens, en adaptant, en personnalisant la démarche pédagogique ordinaire, et nous savons tous que dans ce cas la qualité de la relation entre le maître et l'élève peut être à elle seule déterminante. Autant l'échec nécessite une tout autre appréhension du problème. Cette fois, qu'on le veuille ou non, la seule chance de succès reposera sur une modification d'une façon d'être de ces élèves devant le savoir et l'apprentissage. Seul ce changement va permettre de faire ce retour souvent si douloureux et ingrat vers les savoirs fondamentaux qui n'ont pas été acquis au moment programmé.

Dans les lignes qui vont suivre, je voudrais tenter de montrer que cette démarche, même si elle est spécialisée, est possible dans le champ pédagogique ordinaire. A condition toutefois, de rompre avec les modalités habituelles de transmission des connaissances. Plutôt que de chercher à adapter, voire même à intensifier un système qui a fait les preuves de son insuffisance, je propose d'aller

résolument sur une autre voie et d'aborder les savoirs en traitant avec ces sentiments contradictoires, avec ces affects parasites, déclenchés par la situation d'apprentissage. Je parlerai à ce sujet de la force et de la richesse de la médiation culturelle, pour présenter le savoir bien sûr, mais aussi et surtout pour entraîner ce renforcement psychique sans lequel toute confrontation avec l'apprendre restera, pour certains, source de malaise et de peurs et risquera de déboucher sur le conflit.

UNE PENSÉE QUI N'ARRIVE PAS À DÉCOLLER DES PRÉOCCUPATIONS PERSONNELLES

Lorsque Julien – 10 ans – me dit : *que le verbe est bien con d'obéir au sujet*, sous entendant là qu'il ne faut pas compter sur lui pour apprendre les règles de la conjugaison et encore moins pour se soumettre à moi, je comprends que l'exercice de grammaire que nous sommes en train de faire a réveillé en lui une idée de persécution dont il se défend en projetant son refus pathologique de la soumission sur les liens grammaticaux.

Lorsque Alexandre me dit : *que la lecture c'est comme l'opération de l'appendicite, faut faire ça jeune, ça fait moins mal* ou que *la lecture est un exercice juste bon pour les pédés*, je me doute que les idées de castration, de féminisation dont il se défend avec force pour éviter l'anéantissement sont réveillées par le malaise qui le gagne lorsqu'il doit sortir de son omnipotence et admettre qu'il ne sait pas.

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

Lorsque 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, avec arrogance, et qu'en repoussant son cahier avec mépris, il cherche la confrontation avec moi. Le conflit avec l'extérieur lui permettrait d'échapper aux idées de dépression, de dévalorisation que cet exercice fait naître en lui et qu'il ne peut métaboliser.

Lorsque Sylvie est prise par de violents maux de tête lorsqu'elle est face à un problème de mathématique parce qu'elle est sur le point de trouver la réponse, je me doute que ce passage par le malaise corporel est la traduction du danger que représente pour elle la découverte. L'enfance de Sylvie a été marquée par la confrontation avec des scènes de violence familiale graves. Dès qu'il y a malaise, danger, et la réussite est assimilée à un danger, elle bute sur une pauvreté imageante, où il est question d'être aspirée, de disparaître, de tomber dans un trou. L'association, l'enchaînement d'idées sont alors paralysés par cette crainte qui ne peut être métabolisée par la pensée et qui se transforme en trouble psychosomatique.

En fait, contrairement à ce qui se passe avec les enfants qui apprennent normalement, il n'y a pas ici épuration de la charge affective ou émotionnelle pour aller vers la loi générale, mais pratiquement le mouvement inverse. La proximité de l'élaboration, la confrontation avec le cadre de l'apprentissage, réactivent des

craintes, génèrent 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 quand on apprend.

UNE INTELLIGENCE QUI VOUDRAIT SE PASSER DE LA RÉFLEXION ET DES REPÈRES FIABLES

Pourtant, ces enfants sont normalement intelligents. Les tests comme l'observation quotidienne le confirment, en les montrant capables d'adaptation, de compréhension du monde qui les entoure, avec parfois une vivacité d'esprit qui a de quoi surprendre. Toutefois, quand on les observe plus spécifiquement dans la situation d'apprentissage, on est en droit de se demander si les points d'appuis qui permettent de construire un raisonnement, de se situer dans le temps, de faire des liens, sont suffisamment fiables pour accéder aux savoirs que nous leur proposons dans le cadre scolaire. En effet, très vite nous comprenons que ces enfants en échec sévère dans la scolarité doivent composer avec deux failles graves pour le fonctionnement intellectuel. Deux failles qui freinent considérablement l'accès aux apprentissages de base, puisque la première d'entre elles est l'évitement de la réflexion, et la seconde, le flou des repères identitaires.

Reprenons-les dans l'ordre : l'évitement de la réflexion consiste en quoi ? C'est le refus d'affronter le temps qui se situe entre le moment où la question est posée et celui où l'on va trouver la réponse. Dès que cette réponse ne repose plus sur le voir ou la mémoire, dès qu'elle échappe à la maîtrise immédiate, parce qu'elle ne permet pas l'association directe, mais qu'elle doit être l'aboutissement d'une recherche ou d'une construction, avec des enchaînements, des essais, des vérifications d'hypothèses, des applications des règles... Ce que nous demandons plusieurs fois par jour dans une classe, chez ces enfants c'est l'esquive.

Esquive qui va se faire avec des procédés qui peuvent être divers. Ils tournent autour de problèmes caractériels, qui ont pour objet de casser ce temps réservé à la recherche pour le plus grand nombre, ou d'inhibitions, voire de limites de la compréhension pour les autres, ce sont souvent les cas les plus graves.

Ces procédés deviennent au fil des années des automatismes, des réponses réflexes devant toute proposition d'élaboration et on peut même parler de technique anti-pensée chez les plus âgés. Techniques contre lesquelles dans le domaine pédagogique, nous nous usons, derrière lesquelles nous courons en pure perte. Nous les croyons essentielles dans les causes de la difficulté à apprendre, alors qu'elles masquent le phénomène de fond qui est la peur du temps d'arrêt nécessaire à la pensée véritable. Je tenterai d'expliquer par la suite pourquoi ce temps d'élaboration peut faire peur.

Pour ce qui est du flou des repères identitaires, il faut d'abord dire que les repères identitaires correspondent à un savoir minimum que chaque enfant doit ou devrait avoir sur lui-même pour aborder les apprentissages scolaires. Ces points d'appui sont donnés essentiellement :

- par la capacité à se situer dans le temps et dans l'espace de son histoire personnelle ;

- et par la connaissance de ses limites et de ses possibles dans le fonctionnement corporel et intellectuel.

Bien sûr, ce savoir s'affine, progresse avec l'âge mais les bases de ce savoir doivent être en place entre 5 et 7 ans, lorsque les enfants abordent des apprentissages qui leur imposent de quitter ce qui est subjectif et personnel pour aller vers des connaissances objectives. Là aussi de façon répétitive nous voyons que ceux qui n'arrivent pas à accéder à ces premiers apprentissages, avancent avec des lacunes, avec des interrogations obsédantes, avec des incertitudes, sur leurs origines, leur filiation, leur place dans la famille, dans leur culture, dans leur environnement.

C'est ainsi que certains points d'ancrage, indispensables pour pouvoir s'ouvrir à un code nouveau, pour pouvoir accéder au symbolique, n'arrivent pas à se mettre en place. Je pense ici aux difficultés pour fixer sa date de naissance ou l'orthographe de son nom de famille, pour apprendre l'heure ou les jours de la semaine, pour se repérer dans une suite ou dans la différence des générations. En un mot, comment pouvoir se situer dans les enchaînements, les liens, les successions ? Comment se projeter dans un ailleurs, de temps ou d'espace, comment évoluer entre ce qui est singulier et général ? Alors que les points d'appuis qui permettent de se réassurer en revenant sur ses bases, manquent.

UN ÉQUILIBRE PSYCHIQUE REMIS EN CAUSE PAR L'APPRENTISSAGE : LA PEUR D'APPRENDRE

Lorsque je suis face à un enfant qui présente ces défaillances, dans un premier temps, je me demande toujours si des progrès sont envisageables en travaillant directement à la réduction de ces points faibles. En un mot j'espère toujours trouver avec cet enfant, grâce à la qualité de notre relation, des exercices qui vont l'amener à renouer avec le fonctionnement de sa pensée, à renforcer ses points d'appuis identitaires. Dans le cadre rééducatif, je ne suis pas tenu par les exigences d'un programme et j'accepte volontiers de consacrer du temps à des acquis qui auraient dû se mettre en place dans les premières années de la vie. Je suis prêt pour cela à m'appuyer sur des pédagogies qui ont pour ambition d'améliorer la gestion du fonctionnement mental, d'entraîner au raisonnement logique, d'enrichir les repères psycho moteurs. Mais lorsque je suis face à des difficultés sévères, neuf enfants sur dix que je rencontre ne peuvent pas combler ces lacunes, n'arrivent pas véritablement à changer de comportement et de stratégie devant l'apprentissage. Même lorsqu'ils accordent leur adhésion au projet rééducatif, et qu'ils manifestent la meilleure volonté, ils connaissent presque toujours les mêmes blocages, les mêmes inhibitions et me confrontent parfois aux mêmes refus que ceux qui ont émaillé leur histoire avec les apprentissages scolaires.

Pour me résumer, je dirais que j'ai perdu certaines de mes illusions, la relation valorisante et personnalisée que certains considèrent comme la panacée ne fait pas de miracle. Quand il faut apprendre à apprendre, apprendre à penser, améliorer leurs repères identitaires, ces enfants ne sont pas plus disponibles ou performants que lorsqu'il leur faut apprendre à lire, à écrire ou à compter.

Lorsqu'un enfant de 12 ans, normalement intelligent, n'a pas réussi à accéder aux savoirs de base de la scolarité primaire, nous ne ferons que confirmer cet échec, si nous continuons à le traiter en terme de manque d'apport ou de sous-entraînement. Je prétends que nous sommes cette fois face à une organisation psychique particulière, manquant de la souplesse indispensable pour supporter la remise en cause et les sentiments contradictoires qui sont inhérents à l'acte d'apprendre. Cette organisation s'est presque toujours mise en place lors des premières expériences éducatives.

Apprendre et penser ne se résume pas seulement à une affaire de stades et de compétences intellectuelles, mais repose tout autant sur un ensemble de qualités psychiques qui vont permettre de supporter l'épreuve du changement qui les accompagne.

Comment affronter le manque et le doute ? Comment regarder ses limites et ses insuffisances ? Comment renoncer au tout possible et au tout tout de suite ? Comment accorder de l'intérêt à son fonctionnement intellectuel ? Lorsque les apprentissages précoces n'ont pas permis de développer un seuil minima de tolérance à la frustration, n'ont pas donné un sentiment de confiance en soi-même et en celui qui vous guide, n'ont pas permis de se référer à des lois, à des règles, à des rythmes suffisamment fiables pour s'organiser psychiquement. C'est alors que la situation d'apprentissage qui réclame ces qualités devient pourvoyeuse de risque de déséquilibre, devient dangereuse et déclenche des craintes excessives. Craintes contre lesquelles les meilleurs remparts sont encore, pour ces enfants, de court-circuiter leur pensée et de laisser flotter les repères afin de ne pas avoir à s'inscrire dans un cadre fait de règles et de lois trop précises.

Attitudes incompatibles, bien entendu avec notre souci pédagogique, qui va nous amener à intensifier notre effort de transmission ou à laisser tomber selon nos personnalités ou nos humeurs du moment. De toute façon, les résultats en seront à peu près identiques, nous risquons de transformer ces craintes en attaque du cadre ou en incompétences notoires, car nous ne leur offrons pour seule issue que de se diluer dans des idées de persécution, d'abandon, ou de dévalorisation excessive, qui font des cocktails particulièrement explosifs lorsque ces enfants sont en groupe.

Si les enfants qui refusent d'apprendre n'arrivent pas à utiliser leurs peurs dans un contexte constructif, c'est parce qu'elles n'ont pas l'assise fantasmatique qui leur permettrait de décoller du vécu personnel et de la sensation, c'est parce qu'elles ne sont pas suffisamment métaphorisées pour permettre d'aller du singulier vers le général. Même dans le cadre pédagogique, nous devons le prendre en compte, et veiller à proposer un élargissement de la figuration de ces peurs avant de solliciter l'exercice de penser.

FAIRE EN SORTE QUE LES INQUIÉTUDES DEVIENNENT PARTAGEABLES : LE RÔLE DE LA MÉDIATION CULTURELLE

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 portedrapeaux 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.

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. A condition bien entendu de trouver la voie qui va permettre de les atténuer et de les rendre fréquentables pour que l'exercice de penser devienne enfin possible en leur compagnie.

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'irai même jusqu'à dire que si l'on veut relancer le processus des apprentissages, et restaurer la relation pédagogique lorsqu'il y a eu échec sévère, il sera indispensable 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 s'avère impératif de ne pas traiter en direct avec ces inquiétudes mais de faire en sorte qu'elles deviennent partageables avec les autres dans un lieu où le projet reste toujours celui d'apprendre. C'est pourquoi je propose de leur donner une forme par le biais de la médiation culturelle. Cette médiation qui peut prendre une forme littéraire, scientifique ou artistique devra donc remplir un double rôle :

- permettre aux questions brûlantes et aux inquiétudes premières d'avoir le droit de cité. Mais plus n'importe comment, cette fois, elles seront 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, il faut relire Jules Verne qui n'arrête pas de pratiquer 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.

DONNER À CES INQUIÉTUDES UNE FORME COMPATIBLE AVEC L'EXERCICE DE PENSÉE

Ce n'est pas lorsque Guillaume me parle avec des yeux brillants de convoitise du compte en banque de Mickaël Jordan, qui gagne trois Porsche par jour, soixante mille francs à l'heure, trois dollars à la seconde, que nous pourrions prendre appui sur ce savoir, pour aborder la multiplication des fractions, ou la mise en facteur qui est à son programme. Pour aller vers la loi générale, le trop chaud n'est pas plus porteur que le trop froid.

C'est la raison pour laquelle je préfère lui répondre avec l'aide et en présence de mes médiateurs Persée et Thésée qui nous fournissent des images somptueuses sur le conflit des générations, sur le désir incestueux, sur les limites de la force qui le préoccupent tant. Guillaume en a besoin pour supporter cette confusion de sentiments que lui fait vivre la recherche mathématique.

Plutôt que de côtoyer Mike Tyson, que Guillaume vénère, je préfère lui présenter Héraclès qui nous montre que le chemin pour atténuer la violence passe par une acceptation de sa féminité, par une reconnaissance de sa dimension intérieure, par une confrontation avec ses peurs.

Plutôt que de le laisser croire qu'il suffit d'être un battant pour devenir comme Bernard Tapie, qui est sa référence, je préfère le mettre en présence d'Achille, qui a lui aussi des qualités sportives et guerrières, mais qui nous fait réfléchir sur la différence entre invincibilité et immortalité et comprendre que la sagesse peut être alliée à la force sans risquer pour autant de perdre sa virilité.

Guillaume les accepte parce que leur histoire n'est pas aussi éloignée qu'il n'y paraît de la sienne. Cette médiation a un avantage : grâce à la distance qu'elle permet de prendre dans le temps et l'espace, grâce à son inscription dans le registre culturel (je me sers tout autant des textes d'Homère, d'Hésiode, de Vernant), grâce à la place qu'elle occupe dans la chaîne des générations qui me transcende autant que Guillaume, elle offre des images, des représentations exploitables par la pensée, de ce qui l'excite ou lui fait peur.

C'est sans doute ce qui va lui permettre de s'en saisir pour s'éloigner de la répétition, pour faire des liens avec ce qui ne pouvait être qu'éclaté ou dispersé et pour pouvoir aborder dans de meilleures dispositions ses lacunes en orthographe et en mathématiques. Cette démarche est indispensable pour que cet adolescent puisse accepter d'en revenir à un cadre où il lui sera enfin possible de reconnaître que pour savoir il faut d'abord apprendre.

Pour aller plus loin :

Bettelheim B., *La lecture et l'enfant*, Laffont, 1983.

Boimare S., *L'enfant et la peur d'apprendre*, Dunod, 1999.

Debray R., *Apprendre à penser*, Eshel, 1989.

Meirieu Ph., *Des enfants et des hommes*, Littérature et Pédagogie, ESF, 1999.

Vernant J.-P., *L'univers des dieux et des hommes*, Seuil, 1999.