

**L'ACCES AU SAVOIR ET SES VICISSITUDES**  
 di Mireille Cifali  
**Rivista del Servizio di sostegno pedagogico della Scuola media,**  
**no. 7, novembre 1991, pagine 5 - 24**

**Preambolo**

*Il presente testo sarà un capitolo - ancora nella sua forma provvisoria - di una prossima pubblicazione della professoressa Cifali. Esso è concepito a partire da due conferenze: una tenutasi il 24 aprile 1990 a Lugano, dal titolo "La demotivazione a scuola: le sue implicazioni affettive", nell'ambito delle attività dell'Associazione degli Operatori dei Servizi di Sostegno Pedagogico (AOSSP), l'altra a Losanna il 9 maggio 1990, dal titolo "L'échec scolaire: notre miroir ?" nell'ambito dell'Association professionnelle du personnel de l'enseignement privé.*

*La Redazione della Rivista ringrazia l'AOSSP per averci concesso in anteprima la pubblicazione di questo importante contributo.*

**INTRODUCTION.**

La transmission du savoir et l'accès au savoir, autrement dit, l'enseigner et l'apprendre font appel à des champs de recherche tels ceux de la psychologie cognitive, de la psychologie de l'apprentissage et de la didactique. Lorsque cette transmission est institutionnalisée, les sociologues et les psycho-sociologues entrent en oeuvre pour déterminer les impacts sociaux inhérents à cette situation particulière.

A cet endroit, le clivage entre intelligence d'une part et l'affect d'autre part est bien ancré, comme l'est celui qui sépare les approches cognitivistes et celles qui tiennent compte du psychisme inconscient. A cet endroit précisément - mais à d'autres également - les champs de recherche sont scindés, voire antagonistes. Le terrain, certains l'ont délimité, devrait être uniquement occupé par les cognitivistes, c'est-à-dire par ceux qui réfléchissent à l'intelligence, à sa structuration et au mode de transmission d'un objet. L'affect est repoussé sur les bords, il n'intervient qu'au moment où une difficulté surgit, et encore. Je grossis le trait, mais à peine. L'accès au savoir ne devrait dès lors pas concerner les psychanalystes, l'approche de l'intelligence devant suffire. Il dépendrait dans cette optique en premier lieu de la raison, de l'intelligence, du développement logico-mathématique. Et ce serait aux sciences qui s'en préoccupent d'établir ce qui facilite ou non le développement de ces facultés, de fournir "l'ingénierie" que leur avancée peut élaborer. Habituellement, le souci est grand de fournir du matériel, des outils, des techniques qui permettent d'enseigner et d'apprendre.

Depuis le début du siècle, bien des avancées théoriques ont été réalisées. Ainsi, l'approche piagétienne a mis l'accent sur la construction des connaissances et l'activité indispensable du sujet connaissant. Ainsi également, des psychologues tel que Edouard Claparède, dévoilèrent l'importance de la motivation dans l'acte d'apprendre. Ainsi encore, les sociologues soulignèrent les handicaps des enfants venant de milieu défavorisés face à l'école. Autour de l'accès au savoir, il y eut bien des batailles et des enjeux humains. Parmi les enseignés, il y a en effet ceux qui

souscrivent au savoir transmis et se trouvent engagés dans les filières qui aboutissent aux diplômes convoités; il y a ceux rejetés, désignés comme incapables, auxquels sont réservées d'autres voies qu'un euphémisme qualifie de moins prestigieuses. Il y a des explications et le report de responsabilités. Tour à tour, un coupable est désigné. Le plus communément, c'est évidemment l'enfant, l'adolescent, l'apprenant taxé de mauvaise volonté ou de manque de moyens intellectuels. Ou bien l'on se retourne contre les parents qui n'auraient pas assez stimulé l'enfant intellectuellement ou qui se défieraient de l'école et de ses représentants. Enfin, on met en cause les méthodes, les enseignants et, dans la foulée, l'école et la société.

Il y a de grands débats sur la fonction de l'école, qui devrait ne se centrer que sur les didactiques, évacuant tout autre objectif, que ce soit celui de la socialisation ou de l'éducation. Il y a encore et toujours des batailles autour de l'hérédité de l'intelligence, d'une intelligence trop souvent confondue avec la culture, une culture donnée. Et des discours sont reconduits. A chaque génération, l'on croit avoir trouvé l'outil qui résoudrait la plupart des problèmes : l'informatique est la plus récente qui pense inclure l'apprentissage dans une radicale modernité et la débarrasser peut-être de tout affect.

L'enseignant, lui, se recycle, se tient au courant des nouvelles avancées des sciences et des didactiques auxquelles, cependant, il résiste souvent tant il renonce avec peine aux repères qu'il s'était forgés préalablement. Les programmes s'enflent, les exigences se multiplient ou s'estompent, suivant les uns ou les autres. Selon que l'on est dans le cycle primaire ou secondaire, le rapport au savoir varie, on le dévalorise ou le survalorise.

Le tableau ci-dessus tracé est caricatural, je l'avoue. Tout est beaucoup plus relatif que cela. Et l'on a beau jeu de critiquer, par exemple, la définition restrictive que j'ai donnée de la didactique. Beaucoup ont en effet reconnu qu'en la matière aucune discipline ne détient la vérité à elle seule, qu'elle n'aborde qu'une parcelle de l'objet, et que chacun est contraint de relativiser son approche, de souscrire à une contribution collective, en se gardant de surestimer son champ d'étude. La didactique n'ignore pas l'aspect psycho-sociologique de la transmission, par exemple. Elle ne prétend pas non plus être le seul objectif de l'école.

Pourtant le clivage est tenace entre la psychologie cognitive et la psychanalyse, en dépit de ce que Piaget prophétisait en 1920 déjà : "La limite entre la psychanalyse et la psychologie courante semble donc nette. En réalité il n'en est rien. La conscience et l'inconscient sont partout mêlés, souvent d'une manière inextricable, et, si l'on a violemment opposé ces deux aspects de la vie de l'esprit, et par conséquent la psychanalyse à la psychologie de l'intelligence, c'est par une simplification du réel, sans doute utile au début des recherches, mais qu'il est superflu de conserver aujourd'hui. Bien plus, les essais tendant au rapprochement de ces deux disciplines ont sans doute un certain avenir, comme nous essayerons de le montrer"<sup>1</sup>. Après Piaget, on a beaucoup évoqué la "boîte noire", ou le "moteur affectif", mais les apports de la psychanalyse aux enseignants sur le plan du "savoir" sont le plus souvent tus. Et la collaboration de psychanalystes à la didactique est exceptionnelle.

---

<sup>1</sup> J.Piaget, "La psychanalyse dans ses rapports à la psychologie de l'enfant", in *Bulletin mensuel de la Société A.Binet*, n°131, janv. 1920, p.19.

La difficulté majeure demeure de ne pas simplifier ce qui est complexe, d'éviter de surestimer ce qu'habituellement l'on dénie, de ne pas minimiser les autres approches. Dans ce domaine où le social et l'individu se déterminent mutuellement, le pari est difficile à tenir de ne pas négliger l'un aux dépens de l'autre. Et d'autant plus qu'il est pour nous hors de question d'intervenir sur le versant qui nous concerne avec des chiffres, avec des enquêtes, des recherches quantitatives et des propositions jugées scientifiquement irréfutables. Nous ne pouvons que singulariser notre démarche tant du côté de l'adulte que de l'enfant, en greffant le sujet au savoir, en réarticulant le savoir à son sens et à ses acteurs, c'est-à-dire en ne négligeant pas que l'accès au savoir est intimement lié à un jeu de relations où parent, enseignant et enfant sont partie prenante. Une fois encore, c'est en partant des obstacles rencontrés, voire de l'échec consommé, des refus d'apprendre que nous serons en mesure de mettre en évidence des rouages que souvent la réussite apparente masque, que l'adaptation recouvre. La difficulté interroge la norme, elle dévoile ce que cache précisément la normalité.

Ici comme ailleurs, l'adulte peut avoir oublié comment il apprend, lorsqu'il est mis en position de faire apprendre un autre. Oubli qu'il s'agit d'éclairer en premier lieu, non dans une égoïste centration sur soi mais dans une tentative de ne pas rester aveuglé quant à ce qui se passe ou s'est passé pour soi. A s'y exercer, des évidences adviennent qui rompent avec bien de nos discours et croyances. Le choc peut être rude de réaliser le fossé qui sépare notre fonctionnement professionnel et nos apprentissages personnels. Lever l'amnésie qui nous affecte inmanquablement sur ce que nous savons d'expérience, voilà ce qui importe. Je ne cesse de m'étonner de cette cécité qu'une simple question nous concernant peut faire céder. A chaque fois que nous nous trouvons engagés sur le terrain d'une croyance, c'est à recouvrer la vue que nous devrions nous employer.

Un point encore. Le recours est aisé, qui fait la part belle à la description et à l'explication. "Il est paresseux, il ne peut pas lire, il fait des erreurs incompréhensibles, il a la tête ailleurs, c'est un rêveur, il est bête, il ne se concentre pas, il bouge tout le temps, il n'est pas motivé..." L'enfant en difficulté scolaire polarise sur lui un nombre incalculable de sentences émises en préalable à ce qui va suivre. Car bien souvent, on n'en reste pas là, pour ne pas supporter de s'avouer impuissant face au constat qui semble sceller un destin; quand quelque chose résiste, on recourt à l'activisme qu'appelle la difficulté. Loin de moi l'envie de vouloir censurer ces "petites" phrases qui nous arrivent "naturellement". Mais je demande à ce que nous nous entendions parler, et qu'ensuite nous convenions que si tout est dit, il reste à s'interroger sur le simple constat, à éprouver notre entendement et nos possibilités d'accueillir ce qui semble être là figé.

Il en va de même pour les explications que l'humain, semble-t-il, avance pour ne pas tomber dans l'angoisse, qui sont également multiples et qui s'appliquent à chercher, pour la plupart, un coupable extérieur : c'est l'autre qu'elles désignent. Pour l'enseignant : l'enfant ou les parents; pour les parents : l'enfant ou l'enseignant : pour l'enfant, il peut tout au plus s'auto-accuser ou invoquer, devenu grand, les erreurs parentales ou magistrales quand ce ne sont pas celles de la société. Or il nous faut apprendre que la responsabilité ne peut qu'être partagée, et que, dès lors, personne ne peut se soustraire à une interrogation.

## 1. NOS IGNORANCES.

### *Un chiffre n'est pas qu'un chiffre.*

Un illustre genevois, Théodore Flournoy<sup>1</sup> avait, au début de ce siècle, fait une enquête sur les lettres colorées. Il s'était enquis de cet étrange phénomène qui poussait certaines personnes à percevoir la voyelle *a* comme toute jaune. D'autres, avait-il découvert, avaient horreur de la consonne *r* car ils l'associaient au noir. Il s'inquiétait encore de voir un mathématicien jongler avec les chiffres en évitant soigneusement le chiffre 3 qu'il exécrait. Il fallait bien, disait-il, concéder que les lettres et les chiffres pouvaient provoquer préférences ou rejets, et que donc ce qui pouvait passer pour neutre était bel et bien coloré affectivement.

Les batailles théoriques furent importantes sur la relation d'objet et le primat de soi sur l'objet. Et bien des psychanalystes se penchant sur le rapport de l'humain au monde ont souligné que le sujet annexait d'abord le monde à lui-même. Retenons pour exemple ce qu'avance Bettelheim dans son article "Le parti pris de l'échec scolaire"<sup>2</sup> : la couverture qui me recouvre est d'abord ma couverture, je ne veux donc pas une autre couverture. Elle n'est surtout pas n'importe quelle couverture, elle est mienne et je ne saurais m'en séparer sans angoisse. L'extérieur est partie de moi et je ne puis m'y reporter dans un premier temps sans le ramener à moi. Mais il faut, selon Bettelheim, que j'aie pu me détacher de l'objet, lui donner une existence hors de moi - où une couverture peut être symbole de toutes les couvertures - pour accéder à la manipulation des symboles.

Demander à l'enfant qui se confond avec le monde, qui ne s'y retrouve ni dans son corps, ni dans son sexe, ni dans ses filiations de raisonner avec des symboles, c'est l'exposer à rencontrer des difficultés dans le registre du savoir. Françoise Dolto et Bruno Bettelheim le soulignent également : pour accéder à l'apprendre, l'enfant doit d'abord être un "je"; il doit pouvoir exprimer ses désarrois, avoir entendu des paroles qui le repèrent. A tout instant, ses affects peuvent colorer l'objet auquel il se reporte, qui n'est nullement l'objet commun. Si bien que nous ne comprenons plus sa manière de le considérer ou de l'éviter, ni ses refus ni ses incompréhensions.

Dès lors, un chiffre n'est plus seulement un chiffre. Le zéro peut être insupportable et dangereux; la multiplication ou la division réveiller des peurs. Le "lit" de lire peut être confondu avec la couche de papa et maman qu'un interdit condamne<sup>3</sup>. Une lettre peut devenir menaçante, la fin des mots paraître inadmissible et l'erreur être parole codée, symptôme où le sujet s'entre-dit. Une "discipline" est ainsi investie, ce qui peut dynamiser l'apprendre qui s'y rapporte ou rendre son accès impossible. Reste, dans ce cas, au sujet à se retirer, l'apprentissage étant ressenti comme trop angoissant; ou à raisonner à partir de la coloration apportée qui produit alors des réponses jugées aberrantes, le savoir s'étant érigé en lieu d'énonciation de son désarroi, émaillé de recoupements opérés à travers des similitudes de mots ou des projections intimes.

L'adulte l'éprouve lui aussi, qu'il lui est souvent impossible de raisonner lorsque l'objet est trop proche, lorsque s'y joue une partie de lui-même. Il devrait

<sup>1</sup>T.Flournoy, *Des phénomènes de synopsis*, Alcan Paris, Eggiman Genève, 1893.

<sup>2</sup>B.Bettelheim, "Le parti pris de l'échec scolaire", in *Survivre*, Laffont, Coll. Pluriel, 1985, p.181-212.

<sup>3</sup>F.Dolto, *L'échec scolaire*, Vertiges du nord, 1989.

alors comprendre facilement que la coloration donnée par tel sujet à tel objet a un sens, une pertinence, une nécessité interne à laquelle il est illusoire de penser pouvoir se dérober totalement. Le fantasme recouvre inexorablement le réel: le savoir n'y échappe pas qui voit se dessiner les aléas de l'investissement de l'objet. Et même la passion du savant n'est pas qu'intellectuelle - l'histoire de la Gradiva de Jensen<sup>1</sup> en témoigne -. Ce qu'elle poursuit comme recherche, n'est pas sans lien avec une dynamique inconsciente, qui peut être moteur ou frein de la découverte.

Evidemment, à désigner ce lien possible, cela renvoie les enseignants à une question : "Suis-je habilité à entendre pareille détermination?", "Suis-je autorisé à m'en préoccuper"? A quoi je réponds : "Oui, dans certaines limites". Nous aurons par plus d'un détour à approfondir cette position. Mais disons simplement ceci pour l'instant : par exemple, si je suis en quotidienneté avec des tout-petits, je ne puis éluder la question de savoir ce que je fais pour donner à tel ou tel enfant des paroles de bon sens qui le repèrent quant à son être au monde, avant que de lui demander de réfléchir sur des symboles, c'est-à-dire de savoir comment l'accompagner dans son autonomisation toute relative par rapport à l'objet; si je suis face à un enfant de tout âge ou un adulte brouillé avec le savoir, il me revient d'oeuvrer pour que l'accès au savoir lui soit à nouveau possible.

En outre, c'est une interrogation sur l'erreur que l'enseignant doit conduire et reconduire, lorsqu'elle se répète, lorsqu'elle fait échec à ses explications logiques et rationnelles. Au lieu d'entrer dans le rejet de celui qui résiste à ses tentatives, il a à travailler le sens que cette erreur pourrait bien receler. Certes il n'a pas à sonder l'enfant, à farfouiller dans son inconscient. Mais il peut reconnaître devant l'enfant que son erreur doit avoir un sens, et qu'il a ses raisons de la faire, même si cela reste incompréhensible; c'est-à-dire reconnaître le sujet dans son intelligence de soi. Cela revient à travailler pour soi l'erreur sans croire que l'on détient la vérité de l'autre ou qu'on puisse espérer y accéder; à se laisser traverser par cette autre dimension, et peut-être, un jour, à trouver les mots de la quotidienneté, à faire émerger du sens là où règne la confusion. C'est en tous les cas continuer à brancher l'enfant sur des "dispositifs de savoir", c'est aborder ailleurs ce qu'il en retourne de nous dans ce monde, sans être dans un activisme forcé.

Il suffit parfois, comme le montre Bettelheim<sup>2</sup>, de reconnaître l'enfant dans l'intelligence de son erreur pour qu'il puisse dépasser une difficulté. Il suffit parfois de montrer qu'on essaie de comprendre avec lui, pour que quelque chose se passe. Sur papier, rien de moins évident. Cependant cette reconnaissance de la part fantasmatique greffée sur le savoir n'est rien moins qu'improbable dans notre contexte rationaliste. Elle bouscule en effet beaucoup trop nos représentations habituelles, et plus d'un enseignant a peur de s'y risquer. Ce n'est pas de son ressort. Bien des psychologues ne manquent pas de le lui rappeler. C'est oublier ce paradoxe : qu'il a comme mission une transmission du savoir, à permettre à l'enfants d'accéder à un savoir, à permettre donc l'avènement d'une telle transmission dans un processus qui loin d'être exceptionnel caractérise chaque être humain. Même s'il s'en défend, il interfère encore avec ce processus en le déniait, en rejetant l'enfant avec sa difficulté incompréhensible.

---

<sup>1</sup>S.Freud, *Délire et rêves dans la "gradiva" de Jensen*, Gallimard, Coll.Idées, Paris, 1982.

<sup>2</sup>B.Bettelheim, K. Zelan, *La lecture et l'enfant*, Laffont, Paris, 1983.

Certes, il y a des difficultés éprouvées par l'enfant que l'enseignant ne peut résoudre à lui seul. Son intervention ne peut en aucun cas se transformer en relation duale avec un enfant selon le modèle trop souvent idéalisé du thérapeute. Mais lui revient, comme à tout adulte, la responsabilité des paroles de tous les jours qui repèrent, qui introduisent l'enfant dans le monde humain, dans le sens de ce qu'il vit par rapport à lui-même et aux choses. Ces paroles évidemment ne peuvent être formulées que par quiconque est prêt à bousculer ses croyances et ses défenses.

La psychologie cognitive a également reconnu que l'erreur pouvait se concevoir comme une construction intéressante et non pas seulement comme une faute par rapport à la norme. C'est vrai. Mais lorsque l'erreur insiste, résiste au traitement rationnel, à l'explication logique, alors c'est autre chose qu'il s'agit d'envisager : que l'erreur, au lieu d'être perçue comme l'indice manifeste d'une mauvaise solution adoptée par l'enfant, renvoie à un sens. Un tel travail sur certaines difficultés liées à l'accès au savoir ne peut, dans un premier temps, être mené par l'enseignant dans le seul à seul. C'est une parole qui rencontre d'autres paroles qui ouvre à ce champ-là.

### *Moi, le savoir et les autres.*

La scène est en effet trompeuse. On pense naturellement que l'essentiel se joue dans un face à face entre le savoir et soi-même, et ce que nous avons soutenu précédemment tend à nous le faire croire encore davantage. Ce face à face existe certes, mais il se complique de l'enjeu qu'il représente pour les autres et pour soi vis-à-vis de ces autres. Disons que ce qui se passe entre soi et le savoir est inexorablement pris dans un réseau de relations qui n'est pas sans influencer la qualité du face à face. On pourrait même aller jusqu'à soutenir que c'est bien souvent ce réseau de relations avec les impondérables qui lui sont attachés, qui en détermine le profil.

Même si, au départ, cela ne se jouait qu'entre moi et le savoir, les personnes dont je dépends ne vont pas tarder à entrer dans la ronde. Comment démêler cette complexité ? ... Suis-je en difficulté ? Mon erreur est immédiatement soulignée, elle apparaît aux yeux des autres comme un échec. Que n'ai-je point réussi ? Et "la mauvaise note", sanction la plus banale, ne me regarde pas moi seulement. Elle va se répercuter sur la dynamique de mes proches, que mon faux-pas vient perturber : "vont-ils s'angoisser, m'enguirlander, me punir, désespérer, être indifférents ?" L'échec appelle leur réaction, devient monnaie d'échange avec eux.

... Ne voyez-vous pas que mon rapport au savoir vous appartient ? Vous désirez que je sache. Vous êtes quelquefois persuadés que je n'y arriverai jamais, ou vous croyez au contraire que rien ne me résistera tant je suis pour vous merveilleux. Et projetant vos désirs sur moi, vous me désinvestissez de tout projet qui m'appartiendrait en propre. Vous vous réjouissez que je brille ou peu vous en chaut ; un autre dans la famille occupe déjà la place de celui qui réussit. Vous me dites que je ressemble à mon oncle que vous décrivez n'avoir jamais été bon à rien. Vous souhaitez mes succès, vous le clamez mais au fond vous avez peur que je vous dépasse. Vous dévalorisez le savoir mais voudriez néanmoins m'en voir auréolé ...

Il est banal de s'apercevoir qu'échec et réussite sont immanquablement contenus dans la triangulation œdipienne, qu'ils engendrent et l'amour et la haine,

l'obéissance et la désobéissance, l'acceptation et le rejet ... Ainsi, par amour, je peux me planter ou flamber. Je me plante pour vous être agréable, inconsciemment, lorsque malgré vos discours vous voulez que je ne vous fasse pas "la pige"; pour vous donner raison, lorsque vous m'étiquetez incapable, lorsque vous me dévalorisez en me signifiant que j'ai de qui tenir, que je suis bien l'héritier de telle ou telle lignée de l'histoire familiale. Je me plante, pour ne pas vous blesser davantage quand je vous sens menacés. Je me plante pour rester avec vous qui voulez me garder petit. Apprendre, je le sens bien, m'éloignerait de vous ...

Communément, c'est réussir qui se fait au nom de l'amour, pour "faire plaisir" à l'autre. Il est plus difficile d'entendre que, paradoxalement, à échouer parfois on y parvient aussi. Au lieu d'un "il le fait exprès parce qu'il ne nous aime pas", il y a un "il échoue pour ne pas nous trahir", à ne pas prendre comme volonté consciente mais comme poussée inconsciente. On peut ainsi rester fidèle à une injonction secrète, à un univers de valeurs : fidélité d'un sujet qui est ou se croit lié et ne s'autorise pas à paraître déloyal; fidélité parfois à un disparu.

Il y a aussi évidemment des échecs par vengeance ou par punition. Des échecs par peur de la séduction : ...Si je réussis, je te fais tellement plaisir que je te conquiers, te subjugue et gagne sur un autre; alors, échouer est moins dangereux ... Des échecs en manière de sauvegarde : ... Je suis à ce point le prolongement de toi que, si je réussissais, j'en perdrais mon identité; échouer protège mon narcissisme ... Mais qu'on ne s'y trompe pas. On pourrait à chaque fois remplacer échouer par réussir : ...Je réussis pour te punir parce que tu ne crois pas en moi; parce que je compte si peu pour toi; parce que tu n'as pas réussi toi-même. Je réussis pour te séduire, ou pour sauver mon narcissisme. Je réussis pour ainsi te désobéir ...

Nous sommes confrontés à un entrelacs de désirs où des paramètres multiples interviennent : notre rapport au savoir, à la réussite; la classe sociale à laquelle nous appartenons; la triangulation familiale; notre place dans la fratrie ou la présence en son sein d'un enfant handicapé, d'un aîné ou d'un cadet dit doué. Aucune constante, sinon celle qui nous aliène à cette dynamique, à la manière qu'a l'adulte d'investir ou de désinvestir le savoir ainsi que sa capacité de supporter un autre différent au lieu de le penser comme prolongement de lui-même : tout cela n'est jamais sans répercussions.

Il faut dès lors comprendre qu'échouer a aussi ses bénéfices: on s'occupe du fautif, il devient le centre des préoccupations et, dans le drame, il pense enfin exister. Echouer peut être moins dangereux que réussir : le sujet n'a plus à prendre de risque, il peut aller jusqu'à "choisir" d'échouer en ne faisant rien, en maîtrisant ainsi l'échec pour en éviter un plus grave encore s'il s'avouait vouloir réussir et n'y pas parvenir en dépit de tous ses efforts. Réussir peut être a contrario dangereux et angoissant. Qui n'a jamais mis en place des scénarios pour amoindrir ses performances, les dévaloriser et ainsi s'en protéger? Réussir pourrait en effet entraîner une catastrophe. Réussir, c'est approcher une toute-puissance. Que va-t-il bien m'arriver après ? C'est risquer aussi de voir les autres s'éloigner, d'avoir à assumer sa responsabilité, de perdre toute la chaleur et l'attention de ceux qui m'entouraient lorsque j'étais en difficulté.

Je n'ai fait là qu'évoquer grossièrement ce qui peut, dans la relation, motiver à échouer. Nombreux sont ceux qui le disent, et Bettelheim mieux que quiconque: "Si

un enfant échoue, nous devons supposer que les motivations qui le poussent à ne pas étudier sont plus fortes que celles de l'enfant qui obtient des succès scolaires"<sup>1</sup>. Nous devrions renoncer aux clichés de l'enfant démotivé, paresseux ou volontairement incapable.

Au jeu de la triangulation, nul n'échappe, quelle que soit sa classe sociale. Que je sois fils ou fille d'intellectuel ou d'ouvrier, cela implique les mêmes affres où réussite et échec se conjuguent<sup>2</sup>. Mon rapport au savoir et le retentissement de ses avatars est certes différent, mais la complexité est la même dans l'un et l'autre cas. Dans le premier, l'échec sera certes vécu comme "anormal" et l'on tentera par tous les moyens d'y remédier; tandis que dans le second, il sera pris comme relevant de l'ordre des choses et sera acceptée la "juste" sélection scolaire, avec l'inéluctable dévalorisation qui l'accompagne. La dimension relationnelle vient ainsi rencontrer d'autres dimensions, en particulier la dimension sociale du rapport au savoir.

A cet égard, quelles sont nos responsabilités ? C'est connu, tout à fait banal même : les parents sont couramment incriminés, culpabilisés. "C'est de leur faute" ne cesse-t-on de répéter. L'accusation est globale, et le label du siècle dernier les ravalant en "mauvais éducateurs" est reconduit aujourd'hui, avec à peine plus de nuance. C'est faire peu de cas de la difficulté qu'implique l'acte d'éduquer, où s'entremêlent nos propres histoires et d'étranges répétitions. Il n'est pas question ici de reprendre le discours de la mise au ban des parents, dont il est normal qu'elle provoque chez ceux-ci rejet et fermeture, blessure narcissique et défense. Mais ce que nous pouvons accepter, c'est que, forcément, nos investissements et désinvestissements sont d'importance. Qui ne voit pas grandir ses enfants sans ambivalence ? Et ces enfants devenus adolescents, quel géniteur ne se sent pas renvoyé à sa mort, ou dérangé par leur vitalité et leur capacité à le dépasser ?

Chaque enfant a à se débrouiller avec ce que nous sommes, avec notre histoire, et nous n'avons pas à lui épargner cette épreuve. En revanche, nous devons le savoir, lorsque surgit la difficulté, nous devons consentir à bouger et nous interroger. Les difficultés sont notre lot à tous; il n'y a pas de recette pour les éviter. Il ne saurait non plus y avoir une "conscience" de tous les instants de notre inconscient. A trop vouloir y tendre, cela ne pourrait rejaillir qu'en effets pervers. Néanmoins, face à la difficulté surgie, scolaire en l'occurrence, nous avons la responsabilité - c'est probablement beaucoup prétendre lorsqu'il s'agit des effets de la part inconsciente en chacun de nous - de ne pas nous aveugler davantage et de nous confronter à ce qui nous revient, allégeant ainsi la pression exercée sur ceux qui nous suivent en filiation.

Quant aux enseignants, cette perspective d'un imbroglio des relations, qui facilite ou interdit l'accès à tel ou tel savoir, devrait leur faire entendre la complexité qu'il y a à éduquer, mais aussi à les engager à se délester de l'image d'un enfant en incapacité, mauvais de n'être pas conforme. L' "échouer par amour" ne bouleverse-t-il pas la donne ? A s'efforcer de défaire peu à peu cette image - nous y reviendrons car un tel travail n'est guère facile -, bien des paroles se suspendront d'elles-mêmes. Mais est-ce à dire qu'on veuille transformer l'enseignant en fouineur d'histoires familiales, en omnivore de drames domestiques, en "thérapeute familial" de bas

<sup>1</sup> B. Bettelheim, "Le parti pris de l'échec", *op.cit.*, p.195.

<sup>2</sup> V. de Gaulejac, *La névrose de classe*, Paris, Ed. Hommes et groupes, 1987.



étage. Ce faisant, n'outrepasserait-il pas ces devoirs ? Une nouvelle fois, je ne le crois pas. Et j'ai cette certitude: il revient à tout adulte de repérer l'enfant avec des paroles; il revient à tout adulte de donner du sens à ce qui se vit, que ce sens puisse ou non être entendu ou reçu, afin de tenir l'autre pour un sujet responsable.

Nous le savons aussi - soyons sans illusion -, ce qui se noue ainsi ne se dénoue pas facilement. Il s'agit souvent de pouvoir faire le pas et d'aller consulter un professionnel pour que, dans le transfert, la chose enfin surgisse. Ce qui nous enlève aucunement notre responsabilité de parole. Pas de jugement, mais du repérage. Au lieu que de bombarder constamment de questions, une économie de langage afin, dans la rencontre, de laisser à l'autre toute sa liberté de prendre ou non. La difficulté ne se laisse pas réduire par la gentillesse et la compréhension. Bettelheim le souligne, comme d'autres d'ailleurs. Ni ne se peut résoudre par la banalisation. La difficulté se travaille sur différents registres, en gardant l'essentiel, à savoir la confiance sans laquelle aucun travail ne peut être accompli.

## 2. JE ET LE SAVOIR.

### *De quelques forces à l'œuvre : curiosité, désir, sublimation.*

On ne s'y trompe pas quand on parle spontanément de "soif de savoir", et de "curiosité". Le langage savant préfère n'employer qu'un seul mot : "motivation". Retenons pour l'instant que le "savoir" comme objet extérieur au sujet, demande à celui-ci qui s'y greffe, qu'il l'investisse afin qu'il devienne pour lui objet désirable, et donc que se tisse une relation durable entre l'un et l'autre. Il me sera rétorqué que le "savoir" doit avant tout être imposé au sujet qui n'apprend que parce qu'on l'exige et qu'il y consent. Il ne s'agit pas d'aller chercher plus loin : obéissance et conformité. L'enfant ne peut comprendre pourquoi il apprend. Cette faiblesse doit être corrigée par l'encadrement de l'adulte qui lui assigne ce qu'il faut apprendre.

Nous avons là deux versions des choses, où je ne m'aviserai ni d'essayer de convaincre ni de trancher. Je reviendrai simplement, en forme de détour, sur la curiosité enfantine, curiosité du monde et des autres qui se manifeste par les questions incessantes, les séries de "pourquoi" parfois lassantes. Il est nécessaire pour chaque enfant de s'y repérer, de réduire l'inconnu de l'univers qui l'entoure, de comprendre. Le désir de savoir, qui lui apporte une certaine maîtrise, est selon Bruno Bettelheim "l'essence de la croissance et du développement personnel"<sup>1</sup>. D'où viennent les enfants ? Comment la lune est-elle faite? Tant et tant d'interrogations qui signent la nécessité de tout humain de poser des jalons, de mettre des mots, d'atténuer son angoisse, et qui attestent qu'il peut et veut se confronter au chaos, à l'inconnu. L'accès au savoir n'est jamais à compter uniquement au registre d'un accroissement de l'intelligence; le bénéfice à en attendre est aussi celui du grandissement du sujet, celui d'une plus-value d'être.

Cette curiosité première, que partagent tous les enfants, n'est pas sans nous intriguer. Comment l'accueillons-nous ? Comment répondons-nous à leur désir de savoir ? Acceptons-nous leurs questions ou rions-nous de leur naïveté ? Renvoyons-nous nos réponses à "plus tard", soulignant leur incapacité actuelle : "C'est trop

---

<sup>1</sup> B.Bettelheim, "Le parti pris de l'échec", *op.ci.* p.212.

compliqué”, “Ce n’est pas encore pour toi”, “Tu n’as pas besoin de savoir”, “Tu me fatigues”, “Ce n’est pas comme cela qu’on dit” ! Faisons-nous sentir à l’enfant qu’il est des questions interdites, des réponses impossibles; que sa curiosité est malsaine, qu’il n’a pas à nous interroger, que nous seuls y sommes autorisés ?

Quelque chose se passe en tous cas, puisque très souvent la curiosité disparaît, se tarit. Répression ? Il faut bien envisager cette hypothèse. Mais cela peut résulter du contraire : l’enfant à chacune de ses phrases est applaudi, il est tenu pour prodige, il n’a rien à apprendre qu’il ne sache. Or le désir de savoir ne vient à naître que du deuil de notre toute-puissance, de notre capacité à endurer le vide, la faille, que de la “castration symbolique” disent les psychanalystes, c’est-à-dire de la capacité psychique de souffrir de n’être pas tout, d’être manquant.

Freud a mis l’accent sur la conversion de la curiosité sexuelle, originaire, en curiosité épistémique et montré que la répression de la première entraînait celle de la seconde. Cette conversion qu’il a nommée “sublimation” ne peut s’imposer, elle s’opère ou non en investissement d’objet, en déplacement socialisé: d’un plaisir d’organe à un plaisir du savoir avec une énergie qui se maintient. Freud s’est montré peu prolix sur ce processus essentiel. Ce que l’on sait au moins, si l’on peut formuler les choses ainsi, c’est que la sublimation n’est pas à entendre sur le modèle du besoin et de sa satisfaction par un objet, mais bien du désir qu’aucun objet ne peut satisfaire. Ce qui nous entraîne dans une aventure sans fin. En outre, Michel de Certeau l’a signifié dans un de ses très beaux ouvrages que cette passion occidentale pour le savoir avait à voir avec la mort, avec la lutte que mène tout être humain contre son destin de mortel.

Mais qu’est-ce, plus précisément, que la sublimation? Eugène Enriquez nous le dit dans son article “Idéalisation et sublimation” La citation est longue mais indispensable :

*“La sublimation apparaît comme désir (et plaisir douloureux) de penser, comme quête passionnée de vérité, comme construction d’un objet scientifique, artistique ou relationnel.*

*Il faut noter d’emblée que la pulsion d’emprise (désir de connaître et de maîtriser l’objet) elle-même dérivée de la pulsion épistémophilique qui prend naissance dans la pulsion scopophilique est, dans ce cas, soumise au processus de sublimation. Lorsque tel n’est pas le cas, le désir de connaître l’objet met en œuvre l’‘intellectualité’ c’est-à-dire la volonté d’analyser, de découper, de morceler l’objet, pour s’en rendre maître et au besoin pour le détruire. Le sujet pris dans l’‘intellectualité’ cède au phantasme de la maîtrise totale des choses et des êtres, il transforme les êtres et les phénomènes vivants en objets manipulables, en ne leur reconnaissant aucune autonomie. ”*

*”La sublimation, comme désir de penser, permet à la pulsion d’emprise de se transformer en désir d’investigation, respectant l’objet étudié ou à créer. Mais elle ne peut procéder ainsi que dans la mesure où la quête de vérité implique pour le sujet d’être prêt à faire l’expérience du doute, du remords, de l’interrogation et donc d’être en mesure de faire l’expérience de la perte des certitudes, de se confronter à l’objet perdu et irretrouvable, de se montrer capable donc de vivre proche de l’objet d’angoisse et d’accepter l’héritage infantile. Comme je l’ai écrit dans un texte antérieur - continue Eugène Enriquez: ‘L’activité intellectuelle de création est satisfaisante en elle-même; elle est irriguée par la force de la libido soutenue par la charge émotionnelle; elle est, par certains aspects, une forme d’orgasme avec ses caractéristiques*

*plaisantes et déprimantes. Elle n'a pas de fin, car elle vise à combler un manque ressenti douloureusement ( 'œuvre de Proust témoigne de façon éclatante de ce travail inlassable sur lui-même et du caractère douloureux d'un tel travail), celui qui provoque l'impossibilité de trouver une réponse adéquate à la question des origines et par suite la simplicité et le caractère angoissant de la réponse. Elle est un combat continu contre la dépression' (Enriquez, 1981). Et encore, dans un autre texte : 'Sublimier n'est pas guérir. Au contraire, c'est vivre avec une écharde constante placée en plein cœur' (1984). Penser de manière passionnée, chercher la vérité alors que tout le monde sait qu'elle se dérobe toujours, travailler à partir des questions qui nous angoissent le plus, vouloir tout dévoiler, tout bouleverser, ne signifie pas pour autant être le bourreau de soi-même puisque l'espoir est toujours présent et qu'il est possible 'de trouver avec des cris de joie'(A. Gide). Mais c'est dire que souffrance et joie, dépression et activité créatrice vont de pair, que l'invention est impensable sans douleur et sans plaisir, car elle met en cause le rapport du sujet à lui-même. Il est possible de dire que le sujet est mû par un idéal, et qu'il créera un objet idéal. Mais le propre du créateur est de n'être jamais satisfait de son œuvre et de devoir toujours recommencer”<sup>1</sup>*

Une question ne peut dès lors être évitée: l'école n'aurait-elle pas à favoriser en chaque enfant l'éclosion de sa capacité sublimatoire? A favoriser la curiosité de connaître, au lieu même où elle risque de fonctionnariser le savoir ? Cette question ne doit-elle pas rejaillir jusque dans les appareillages didactiques, avec le comment peuvent s'articuler curiosité et institutionnalisation du savoir à travers l'école ? L'institutionnalisation est-elle antinomique avec ce qui sous-tend le désir de savoir ? D'autres éléments doivent être entrevus avant que nous puissions en percevoir les conséquences: ce qui s'y perd et ce qui s'y gagne; ce qui est limite impossible à dépasser, et ce qui pourrait être saisi autrement.

Retenons pour l'instant que le savoir n'est pas au départ un outil, qu'il concerne l'être du sujet, qu'il lui est lié affectivement. Et, que qui que nous soyons, nous avons à accueillir cette curiosité première, à l'entendre, à lui permettre de se développer, à l'entretenir sans forcément lui répondre. N'oublions pas ensuite, mais nous y reviendrons encore, le lien qu'un sujet entretient avec le savoir. Ce lien détruit, le savoir ne pourra être acquis - s'il l'est - que comme un emplâtre, comme une excroissance du sujet qui le laissera vide. Ou alors le sujet s'enfuira, le savoir ayant pris la place d'un objet interdit.

### ***Le sens de l'apprendre***

Réfléchissons. Comment et quand sommes-nous d'accord d'apprendre, nous adultes? De nous confronter à l'effort de nous approprier ce qui nous échappe encore, de passer outre les difficultés rencontrées, de ne pas fuir au premier échec et de recommencer jusqu'à ce que nous y arrivions ? Quand sommes-nous d'accord de jouer ce jeu-là, de sacrifier à la facilité d'une position déjà acquise, de nous risquer à échouer, de consacrer notre temps à tenter de comprendre ce qui nous est encore énigme ? Interrogés, nous reconnaitrons au moins ceci : que nous ne nous engageons dans un projet que lorsque, pour nous, il a du sens; que lorsque nous en avons compris les orientations; que lorsque nous savons pouvoir en retirer quelque bénéfice: que lorsque, dans notre marche, il y a un sens, un sens - de vie - pour nous,

<sup>1</sup> E.Enriquez, "Idéalisation et sublimation", in *Psychologie clinique*, 1990, n°3.

mais aussi pour d'autres, pour une communauté. En effet, si l'action proposée n'a pas de sens pour nous, si nous n'en comprenons pas les finalités, si elle nous paraît vide, juste imposée, nous savons bien que nous développerons moult résistances, que nous improviserons nos plus belles dérobades. L'être humain ne peut sans dommage obéir à une injonction, celle ici d'apprendre, simplement parce qu'on lui dit qu'il ne peut faire autrement. Cela paraît une évidence, pourtant très rarement invoquée.

A combien d'enfants a-t-on, au niveau de l'école, permis de comprendre ce que lire signifie? A-t-on jamais songé à lui transmettre que l'on trouve écrites dans les livres des choses qui nous aident à vivre, à découvrir le monde et nous-même, qui nous font partager l'angoisse des autres, qui nous proposent une filiation et même un territoire symbolique. Un livre peut transporter ailleurs, dans le temps et dans l'espace, et raconter également notre présent. Te lire, c'est être aussi avec toi lorsque tu es absent, c'est continuer à dialoguer. Et parce que la transmission du savoir par l'écrit est aujourd'hui bousculée par l'image qui demande apparemment moins d'effort, nous avons à redoubler d'attention pour donner du sens à l'acte de la lecture; à éviter d'en faire un acte rébarbatif dont nous ne savons pas très bien qu'en espérer puisque ce qui est offert à déchiffrer est souvent dramatiquement ennuyeux.

Hors cela, aucune méthode aussi moderne, aussi scientifique fût-elle ne pourra vaincre la résistance du sujet face à ce qui est non-sens pour lui. Pourtant le sens présent explicité, il reste à faire l'effort que l'apprentissage implique. Là encore nous entrevoyons que le clivage entre "sens" et "apprentissage" est aberrant : l'un ne va pas sans l'autre. Le sens retrouvé, les difficultés ne seront nullement vaincues, loin de là, mais le sujet aura peut-être la ténacité de les affronter. Qu'il s'agisse de la lecture, de l'écriture, de la mathématique ou, plus tard, de l'histoire, de la physique, de la géographie, le sens de toute discipline est pris dans une société, dans une culture, et dans des questions qui ont à voir avec l'humain et ses responsabilités. Ce sens existe, qui n'est pas un au-delà du sujet, qui doit lui être restitué. L'institution du savoir l'oublie pour encourager à la place le devoir d'obéissance ou le faire plaisir à papa, maman et l'enseignant.

C'est d'abord pour lui-même qu'un être apprend. Le réaliser, c'est l'acquisition la plus importante qu'il puisse faire, que personne ne pourra lui rapter et qui lui servira, que se soit dans son métier ou dans la vie. Pour la lui permettre, s'il n'est pas de manière générale de procéder, il y faut un préalable: que le sens ait déjà été recherché par l'adulte, qui souvent élude cette étape tant il est habitué à fonctionner et à ne considérer le savoir que comme un outil. Pour la lui permettre, il s'agit bien souvent, avec comme médiation des techniques et des scénarios didactiques, d'œuvrer dans la singularité d'une rencontre avec lui, en l'accompagnant, en l'écoutant, en saisissant au juste moment sa question et en la reprenant pour qu'elle ne reste pas lettre morte. Pour la lui permettre, nous avons à l'accueillir là où il est, là où son rapport au savoir est inscrit, en respectant sa complexité relationnelle et culturelle.

### *Une motivation omniprésente, et ses effets pervers.*

Depuis le début du siècle, les psychologues ont souligné qu'il fallait être "motivé" pour apprendre, qu'il fallait que fût suscité l'intérêt. Cette condition, fort pertinente, n'a malheureusement pas eu que des conséquences heureuses. La

première dérive est venue du discours omniprésent sur la “démotivation” de l’enfant, cause de ses difficultés. Et chacun de se lamenter en invoquant notre modernité, les plaisirs faciles de la télévision, la mauvaise éducation des enfants, etc. S’il est démotivé, affirme-t-on, on ne peut rien lui apprendre: il fuit le savoir, il s’ennuie en classe et résiste à apprendre. Cette allégation est de celles qui ferment à jamais notre pensée. Un instant nous pouvons être pris de vertige, en pensant à ce que nous lui proposons, à l’ennui qu’il peut en éprouver. Mais très vite nous nous reprenons, nous sommes rassurés par tous les autres enfants qui eux, à nous côtoyer, n’ont pas été touchés par la même maladie.

La seconde dérive est dans la volonté à motiver l’enfant et la croyance que cette motivation surviendra si l’on part de lui, si on utilise son vécu pour y greffer un apprentissage. Cette dérive est surtout présente dans le primaire, elle est à la base de bien des méthodologies et se présente comme le nec plus ultra de la motivation. Le bouquet de fleurs apporté un matin de printemps devient alors le soutien de la leçon de botanique ou de logique. La taille de l’enfant se trouve reportée sur quelque diagramme de Wenn. Le texte intime qu’il a remis au maître est prétexte à un exercice d’orthographe. Son prénom, matériau de son apprentissage à lire, peut être découpé et subir quelque curieux accouplement. Son corps, son affect sont utilisés pour le motiver. Il est mis au centre, pressurisé; il doit fournir la matière sur laquelle - puisque elle vient de lui, elle ne peut que l’intéresser - il va pouvoir se concentrer. Pour la géométrie, c’est sa maison qu’il doit dessiner; pour la leçon de chose, le camion reçu est exhibé; en rythmique, son nom est introduit dans les paroles de la chanson. Ses amitiés, ses particularités, le métier de ses parents sont supports d’apprentissage, sans qu’il soit consulté sur cet usage. Celui qui résiste à écrire son prénom, celui qui ne veut pas dessiner son portrait, celui qui s’énerve et agresse, qui se soustrait, est désigné du doigt. On ne comprend pas son désintéret, sa résistance, sa fuite, sa pauvreté apparente et les motifs qu’il a de s’esquiver, de se protéger, de ne pas se livrer.

On néglige souvent de considérer les conséquences possibles qu’on encourt à vouloir, de force, entourer l’apprentissage d’affects. Lorsqu’on travaille sur du trop proche, on sait pourtant que la distinction entre le moi et l’objet ne s’opère plus: que l’émergence de la passion empêche de raisonner, d’accéder à des symboles ou à des équations. Inutile donc de renforcer la difficulté. Nous l’avons soutenu, le savoir est “naturellement” investi affectivement par le sujet, et nous avons dès lors à accueillir cette coloration particulière. Dans l’espace scolaire d’autre part, l’intimité peut se dévoiler parfois et prendre l’enseignant à témoin: mais alors il s’agit d’un message auquel un autre message doit dépendre sur le même registre, qui échappe à la logique et à la raison. Ce qui est particulièrement redoutable ici, c’est l’utilisation forcée de l’intimité pour motiver l’apprendre, et la disparité des registres où l’adulte répond à l’enfant.

Outre ce dérapage toujours possible, où la résistance à l’apprendre peut être suscitée par du trop proche, on confond l’investissement du sujet sur le savoir et l’utilisation de son vécu. Investir le savoir, c’est n’être certes pas extérieur à un projet, c’est y trouver un sens pour soi et les autres. Mais ce n’est en aucun cas en occuper l’unique centre, en être l’unique origine. Ce qui pousse à apprendre, c’est un projet avec d’autres, une quête de sens, un désir de savoir. Cette quête, où l’on se

confronte certes à soi-même, comment la mener à bien ? Francis Imbert<sup>1</sup> parle de dispositif de savoir sur lequel se brancher, de projet auquel participer. Et la psychanalyse si elle parle de désir de savoir, n'a jamais préconisé l'usage de l'affect ou du "vécu" du sujet pour le conduire à penser logiquement. Bien plus, cette manière d'envisager le "moteur" de l'apprentissage contribue à leurrer le sujet, à le conforter dans sa toute-puissance: rien n'est plus beau que ce qui vient de lui. Entre exclure le sujet de l'apprendre et l'obliger à occuper le centre du processus, il y a à inventer autre chose, ce qu'avait entendu Célestin Freinet dans la mise en place de ses techniques.

### *Apprendre pour faire plaisir ou apprendre dans la relation.*

Dans le registre de la "motivation", on a bien compris que la relation à l'autre pouvait faire émerger l'apprendre pour "faire plaisir". Avec, en contrepartie, cette certitude : "S'il m'aime, il le fera pour moi". Utilisation de son amour - de sa dépendance - pour l'inciter à apprendre. On n'évite pas alors le paradoxe suivant : en reconnaissant que la relation à un autre a quelque pouvoir sur l'acte d'un sujet, on devrait admettre que cette relation ne peut être exclue de l'acte d'apprendre. Or la plupart du temps, cette relation et sa force sont passées sous silence. Il est évident qu'apprendre et transfert sont intimement liés, même dans un enseignement non frontal. Que ce qui lie un sujet à un autre posé comme "moi-idéal" colore inmanquablement son rapport au savoir.

Mais à vouloir activer ce moteur, il y a un risque: c'est qu'il se grippe. Ancrer l'apprendre dans le "faire plaisir à", c'est insister sur la dépendance et laisser ignorer au sujet qu'il apprend d'abord pour lui-même en relation avec un autre. A force d'être dans cette dynamique, le sujet se déserte, et si la relation se brouille, "sa motivation" tombera. Il sera vide, dépossédé de lui-même et de ses capacités. Nous nous confrontons ici à ce qui peut surgir dans la relation à l'autre; au renforcement de la subordination, à l'exploitation de l'amour, qui délestent le sujet de sa responsabilité. Evidemment, on apprend toujours en relation avec un autre qui importe dans ce qu'il est; mais c'est d'abord soi-même que l'apprendre concerne. A trop utiliser ce qui se passe "naturellement", on tombe dans la manipulation. Et, tôt ou tard, le sujet se découvrira grugé. Ayant perdu son soutien, il se sentira seul et sans secours, sans goût pour le savoir puisque celui-ci se trouve entièrement pris dans la relation à l'autre.

Le désir de l'autre qui empêche d'apprendre, ou un "je" et un sujet envahis.

"Je désire que tu désires apprendre", "je désire pour toi et te le dis". A s'entendre seriner cet autre leitmotif, n'y a-t-il d'autre échappatoire que de résister pour garder une parcelle d'indépendance ? L'enfant est envahi par le désir de l'adulte qui purement et simplement désire à sa place. Soutenir le désir d'un sujet - ce qui est essentiel et nécessaire - ne revient nullement à désirer à sa place. O. Mannoni l'écrivait il y a longtemps déjà<sup>2</sup> : le désir de l'adulte tue l'émergence du désir de l'enfant. Mais cela est rarement entendu qu'un espace à soi doit être préservé, non usurpé; qu'il importe de pouvoir choisir un objet que l'autre n'ait pas désigné par avance comme désirable, dans la conquête duquel il ne nous ait pas forcément précédé.

<sup>1</sup> F.Imbert, *Pour une praxis pédagogique*, Ed.Matrice, 1985.

<sup>2</sup> O.Mannoni, "Psychanalyse et enseignement", in *Un commencement qui n'en finit pas*, Paris, Seuil, 1980.

Or, lorsqu'un enfant est en difficulté, ce n'est pas un adulte seulement qui désire qu'il y arrive, mais deux, trois, quatre. Le voilà talonné, avec pour toute issue, l'adoption d'une position de passivité ou de résistance. Nous oublions que ce n'est ni notre proximité ni notre volonté à tout prix qui peut lui permettre de se regreffer sur ce qu'il rejette. La difficulté appelant la proximité, nous l'entraînons inmanquablement dans ce cercle vicieux : assiégé il ne va trouver la force de se dégager qu'en ne répondant pas à la sollicitation, à l'empressement. Françoise Dolto a raconté à ce propos l'histoire d'enfants qui se raccrochent au savoir après qu'on les a laissés dans une classe, sans rien leur demander. Simplement à leur dire qu'ils pouvaient être là, à distance, reconnus à cette place-là; peu à peu ils ont pris à nouveau intérêt à ce qui se passait, maître d'un territoire à partir duquel ils pouvaient s'en aller en d'autres, restés protégés du parasitage de nos demandes toutes-puissantes.

Cela demande à l'adulte qu'il fasse le deuil de son activisme; qu'il travaille à se tenir à bonne distance, sans abandonner, sans renoncer à enseigner; qu'il mette en place des dispositifs de savoir qui laissent respirer le sujet dans un espace respecté. A quoi on préfère actuellement la multiplication des interventions, la pression constante des adultes tranquilisés : ils "font" quelque chose. Mais leurs efforts se heurtent à l'inertie de l'objet de tous leurs soins lequel mis au centre de leurs préoccupations, occupe une place enviable et aurait peut-être tout à perdre d'en être délogé. Nous l'avons déjà écrit: un greffage du sujet au savoir ne résout pourtant pas tout de la difficulté qu'il y a ensuite à apprendre; il est donc nécessaire mais non suffisant. D'autre part, ce qui permet à tel ou tel enfant d'investir le savoir demeure mystérieux, toujours singulier. L'adulte ne trouvera pas de truc qui marche à chaque fois. C'est à inventer, sans jamais perdre "l'objet du savoir" et le pouvoir de fascination qu'il peut exercer, si nous lui gardons son sens pour soi et les autres

### ***L'angoisse omniprésente.***

L'accès à tout savoir est angoissant, le moi étant mis en danger, la réussite jamais assurée et l'échec jamais définitivement conjuré. Face à l'inconnu, à la mise à l'épreuve, le sujet s'affole. Il lui faut à chaque fois visibiliser ce qu'il sait, présenter ce que l'on lui demande, avec toujours l'inquiétude de savoir s'il va correspondre ou non.

Le savoir peut devenir phobique, dès lors qu'une dose d'angoisse trop importante lui est attachée. Et l'on voit, selon le concept de Freud, se lever l'inhibition<sup>1</sup> : "un retrait du moi" devant une épreuve jugée insupportable. C'est parfois l'école qui angoisse, ou une seule matière, à cause d'un traumatisme vécu, d'une blessure infligée aux premiers jours en classe. L'angoisse peut également surgir de l'érotisation d'une discipline, de la fantasmagorie qui s'y rattache. L'objet savoir devient menaçant, et son évitement est mesure de survie; le refuge est trouvé dans l'indifférence ou l'inertie.

Le rapport au savoir est angoissant car il bouscule nos repères, nos certitudes, il révèle nos ignorances, il fragilise nos défenses et nous confronte à nos faiblesses. Certes l'angoisse peut être créatrice, protectrice d'une plus grande catastrophe. Mais

---

<sup>1</sup> S. Freud, *Inhibition, symptôme et angoisse*, Paris, PUF, 1971.

elle peut venir également paralyser notre pensée et nos capacités. Et ce qui vient encore l'aggraver c'est lorsqu'au lieu d'accompagner l'enfant dans l'éprouvé de cette angoisse, dans son aveuglement, l'adulte rend l'expérience du connaître traumatique, tout en proférant un discours d'humanité, de plaisir qui croit pouvoir annuler la tension inhérente à l'entrée dans l'institution du savoir. Notre responsabilité n'est pas d'œuvrer pour annihiler l'angoisse, mais de faire en sorte de l'accueillir pour ce qu'elle est d'inévitable et de n'en pas rajouter. Plus un objet est inconnu et plus il est angoissant. A nous de mettre des repères qui permette à l'enfant d'appivoiser un peu cet inconnu afin qu'il s'y affronte et s'en fortifie.

### *Activité et passivité*

Apprendre mobilise les pulsions actives. Depuis le début du siècle, les psychologues ont recommandé de les favoriser comme support de l'apprentissage. Dès lors, c'est l'activité que l'on prône, surtout dans les jeunes années. Extérioriser, montrer, démontrer, parler, faire des expériences, exprimer et agir, c'est à quoi l'on encourage surtout, arguant que le faire amène à l'intelligence des choses, permet le développement des facultés logiques et du raisonnement.

Auparavant, apprendre advenait dans le contexte d'un recevoir uniquement, d'une passivité imposée. L'extériorisation se faisait à la demande. Qu'il faille avant tout se tenir coi fut dénoncé au début du siècle. Mais à vouloir à tout prix y renoncer, on en oublia que ces pulsions passives étaient également nécessaires et que, pour certains enfants, elles étaient primordiales. La passivité, en effet, peut n'être que de surface, un intense travail intérieur se déroulant, grâce auquel l'apprendre est possible. C'est qu'il y a passivité et passivité. L'une est activité réceptive, l'autre est apathie, vide et désinvestissement. Françoise Dolto l'a redit avec justesse dans son ouvrage sur l'échec scolaire<sup>1</sup>. A privilégier l'activisme, on prétérite chez certains enfants leur manière d'intégrer; on favorise le manifeste aux dépens de l'intériorité, du discret.

N'est-ce pas également faire la confusion entre activité et activisme ? L'activité n'exclut pas la passivité et le recevoir. Il s'agit, là aussi, d'une question de distance, à partir de laquelle apprendre est possible. Pour chaque enfant, la position active ou passive comporte certains dangers. C'est à l'entendre que nous éviterons de l'enfermer dans des normes entraînant de multiples déviances.

### *Apprendre et adaptation*

de la réussite. C'est l'adaptation au savoir scolaire tel qu'il est, l'adaptation du "bon élève" qui accepte d'ingurgiter, de se conformer en tout point sans jamais protester. Ce type de rapport au savoir produit un "faux self", qui recouvre le vide. Toujours mélancolique malgré les succès, la performance étant acquise au prix de sa soumission, le sujet se vengera un jour ou l'autre: il fera soudain irruption, pour réclamer son dû<sup>2</sup>. Si le bon élève bénéficie du soutien narcissique de sa réussite, cela ne suffit pas. Si le savoir est à la fois surinvesti pour combler un vide du sujet, le drame surgira, tôt ou tard, lorsqu'il s'agira pour lui de faire face à ses responsabilités d'homme ou de femme.

---

<sup>1</sup> F.Dolto, *op.cit.*

<sup>2</sup> A.Miller, *Le drame de l'enfant doué*, Paris, PUF, 1975.



C'est dire que notre interrogation autour du rapport au savoir, sur le clivage entre sujet et savoir, quant à l'accès au savoir comme plus-value d'être et non pas seulement d'avoir, n'est pas seulement pertinente pour les enfants qui sont en difficulté, mais pour tous ceux qui réussissent en accord avec la normativité qu'on leur impose.

### 3. RESPONSABILITES DIVERSES

Le découpage opéré à la fin du siècle dernier entre la psychologie centrée sur la cognition et la psychanalyse peu préoccupée de l'apprendre - scission théorique, partage de terrain, qui ne tient nullement devant l'acte effectif d'apprendre - semble aujourd'hui avoir vécu. En effet, l'acte d'apprendre ne peut être envisagé par une seule approche: ni le sociologue, ni le cognitiviste, ni le psychanalyste, ni le pédagogue n'en détiennent la clé à eux seuls. Sa complexité échappe à chacun d'eux. Toute centration est pathogène, toute vision isolée restrictive.

L'apprendre pousse de plus en plus les spécialistes à accepter d'entrer dans une démarche clinique, dans la reconnaissance de la singularité de chaque enfant face au savoir, à la multiplicité des déterminations et leur recouvrement, liés à l'histoire de ses partenaires. Ni le sociologue, avec son hypothèse d'une école de classes ou d'une reproduction sélective; ni le cognitiviste qui ne met en avant que le développement de l'intelligence; ni le psychanalyste qui replace l'apprendre dans le sujet et la relation, n'ont tort ou raison. Lorsqu'il s'agit d'un enfant, dans cette école-là, avec ces parents-là, face à ce programme-là, sa difficulté d'apprendre demande une pensée singulière, une pensée qui ne peut éluder aucune composante. Nous verrons comment l'enseignant engage sa responsabilité à cet endroit, mais la complexité ne peut être contournée.

Nul n'échappe ici à ses responsabilités, ni l'enfant, ni l'enseignant, ni l'école, ni les parents. Il est aventureux, avons-nous affirmé, de reporter sur d'autres la culpabilité : le discours se bloque, la pensée se fige, et nous restons à nous plaindre de notre impuissance sans nous rendre compte que nous avons contribué à sa fabrication. Aucune méthodologie, aucune technique, aucune application de nos sciences actuelles ne peut prétendre non plus définitivement venir à bout des difficultés rencontrées par un enfant. A chacun, avec ses propres outils, de réfléchir, d'avancer dans les techniques, dans les didactiques, mais en gardant à l'esprit que tout sujet peut les déjouer de son lieu à lui, et que l'enjeu est bel et bien d'entendre ce qu'il en fait, pour les reprendre d'une manière ou d'une autre.

Paris, août 1991.