

AUX SOURCES DU NON-DESIR D'APPRENDRE ET DU DESIR D'APPRENDRE

Jacques Lévine

Docteur en psychologie – Psychanalyste – Fondateur de l'A.G.S.A.S.

(Association des Groupes de Soutien Au Soutien)

Novembre 1997

SALON DES APPRENTISSAGES INDIVIDUALISES ET PERSONNALISES

I.C.E.M. 44 – Pédagogie Freinet

Présentation

Je voudrais faire une présentation à partir du témoignage d'une institutrice qui a travaillé avec vous il y a longtemps, dans une des premières écoles ouvertes en France à Saint-Merri, à côté de Beaubourg à Paris. La rencontre s'est faite là, entre un psychanalyste qui a eu envie de sortir de l'intimité de son cabinet et des praticiens volontaires qui avaient envie de parler de leurs pratiques.

Vous leur avez proposé des réunions de paroles où chacun pouvait parler de ses difficultés. Petit à petit, cette équipe s'est aperçu que le regard qu'elle portait sur les enfants et sur leurs familles se trouvait modifié. Le souvenir qu'ils ont de vous, et Edith, cette institutrice en particulier, est ce regard d'humanité et de grande exigence que vous aviez quand ils vous parlaient de ces enfants.

Vous cherchiez, dit-elle, toujours à faire émerger pour chaque enfant un côté positif. Vous appeliez cela "la plate-forme de réussite de l'enfant". Peut-être en direz-vous quelques mots tout à l'heure. Pour ces personnes, ce fut apparemment une vraie rencontre.

Vous avez pris le pari que l'écoute analytique peut sortir de la confidentialité et qu'elle peut se mettre au service d'un plus grand nombre d'individus et notamment au service de personnes qui se trouvent elles-mêmes en situation d'aide auprès d'enfants et d'adolescents. Aujourd'hui, la solution préconisée par les autorités pour faire face à l'échec scolaire et à la violence est d'augmenter le nombre d'adultes dans les collèges et les lycées. Si cela peut aider, on ne peut pas penser tout résoudre par une équation mathématique telle que nombre d'enfants par nombre d'adultes.

Le témoignage des gens dont je vous parle et la présence ici de tant de personnes qui ont vu les échanges qui se sont produits lors de ces trois journées iraient dans le sens d'une demande de plus d'humanité et d'écoute, de plus de temps et de lieux de paroles, aussi bien pour la communauté enfants que pour la communauté adultes.

Quelque part, vous avez cité de Maurice Blanchot " La réponse, c'est le malheur de la question ". Nous n'attendons donc pas de réponses de votre part aujourd'hui, mais plus sûrement un questionnement.

Jacques LEVINE

Je vous remercie d'avoir, en quelques mots, non seulement situé l'esprit dans lequel je travaille, mais dit quelque chose d'essentiel sur ce que devrait être une relation scolaire « suffisamment bonne ».

Vous avez rappelé dans quelles conditions a débuté le soutien au soutien, terme ironique qui signifie que, pour faire le difficile travail qui consiste à faire la classe à la classe et, en même temps, à s'occuper de chacun dans la classe, il faut que les souteneurs soient eux-mêmes soutenus. A l'instant précis, me revient d'ailleurs un souvenir, celui d'une séance qui a eu lieu en 1973. Avec mon ami Guy Vermeil, pédiatre, avec des enseignants et des psychanalystes, nous devions faire une dizaine d'articles sur la Maternelle, pour une revue de pédiatrie. L'un de ces articles devait s'intituler « Une classe de trente-six enfants ou trente-six enfants dans une classe? ». Or, à un moment donné, une enseignante de l'ICEM, Romaine Landier, a dit « Ecoutez, moi je n'ai rien à faire de cette réunion, faire un travail d'universitaire ou de journaliste, ça ne m'intéresse pas. Je suis préoccupée par le cas d'un enfant ».

Elle nous a exposé ce cas. Je crois que nous n'avons pas prononcé plus de deux ou trois mots. C'est elle qui a parlé pendant peut-être une demi-heure en nous exposant sur quoi elle butait, ce qu'elle ne parvenait pas à comprendre. Nous avons eu une réunion la semaine d'après, nos rendez-vous étaient hebdomadaires, et elle nous a dit "Eh bien, les choses se sont modifiées, cette mère a pu me confier son enfant."

En gros, le problème était qu'elle ne parvenait pas à avoir de contact avec un enfant de moyenne section qu'elle sentait en souffrance. Après avoir vu la mère, grâce au travail intérieur qui s'était fait en elle au cours de cette séance, elle a pu comprendre que cet enfant était encore dans le ventre de sa mère et qu'elle n'osait pas y toucher de peur d'enlever en quelque sorte l'enfant à sa mère.

D'ailleurs, c'est un problème que vous connaissez bien. Très souvent, dans vos rapports avec les enfants, vous êtes moins en rapport avec l'enfant dont vous vous occupez qu'avec les parents. Le dialogue est au-dessus de la tête de l'enfant, avec les parents.

Ce fut la première réunion de soutien au soutien. Pour moi, pas tout à fait, car j'avais eu la chance de travailler à l'Hôpital des Enfants Malades et d'y rencontrer un grand homme, Michaël Balint, venu de Londres pour travailler avec Ginette Rimbaud. En nous inspirant de la méthode Balint, nous avons aidé Romaine Landier à comprendre ce qui se passait.

Et je dois rendre hommage à Roger Ueberschlag, l'un des piliers de l'ICEM, qui a été le premier à m'inviter à travailler sur ce mode à l'école Saint-Merri, dont il était l'inspecteur.

POUR QU'IL Y AIT DESIR D'APPRENDRE

Le meilleur moyen pour créer les conditions du désir d'apprendre est de se référer aux conceptions fondamentales de Freinet sur la façon de conduire la classe.

Ce que je vais dire, que je ne m'attendais pas à dire, mais qui m'est inspiré par le film sur l'école d'Azenay, est à prendre à la fois comme un hommage à l'ensemble de l'oeuvre de

Freinet et comme une réflexion plus particulière sur les outils que Freinet a utilisés.

La lucidité sur l'état réel de la classe.

Freinet nous enseigne que pour qu'il y ait désir d'apprendre, il faut que le maître n'ait pas peur de l'hétérogénéité des enfants, ne cherche ni à masquer les différences, ni à les considérer comme fatales, ni à vouloir que tout le monde se développe pareil. Depuis 1923, il n'y a pas eu de réponse plus pertinente que celle de Freinet au problème de l'hétérogénéité. Le problème à résoudre est en effet celui de la gestion d'enfants que quelquefois des distances interplanétaires séparent, en raison de leur histoire, de leur organisation mentale, de leurs différences sur le plan des émotions et de la solidité du Moi. Ai-je besoin d'ajouter que rien n'est plus difficile que la confrontation à l'hétérogénéité dans les conditions d'effectifs et de programmes actuelles.

En tout cas, Freinet a constamment cherché à la fois à démassifier la classe, à l'ouvrir sur l'extérieur et à diversifier les activités, de telle sorte que chacun puisse trouver des plateformes de réussite qui donnent satisfaction à son besoin de M.R.M. (minimum de reconnaissance du Moi) et lui confèrent un statut d'interlocuteur valable. D'où son souci de repérer, notamment par la multiplicité des brevets, les potentialités déjà manifestées ou en train d'émerger.

En voyant les enseignants Freinet pointer, presque chaque jour, la liste des élèves de leur classe, en se demandant de qui ils s'étaient occupés et ceux dont ils pensaient qu'ils étaient passés à côté, je me suis mis dans l'obligation, dans mes propres recherches, de m'occuper de tous :

- les bons élèves angoissés ;
- les 40 % du milieu de la classe, parmi lesquels beaucoup sont menacés par l'artificialité des connaissances, ceux que j'appelle les «suivistes» par rapport au langage écrit, mais qu'on aurait tort de croire suivistes dans tous les domaines ;
- les enfants scolairement marginalisés, mais qui ne sont pas pour autant condamnés à la marginalisation.

Tout cela pour dire que quand j'entre dans une classe, ce qui m'intéresse, ce n'est pas seulement la façon dont la classe est «globalement» gérée, ce qui m'intéresse autant, ce sont les élèves en difficulté et ceux qui pourraient l'être, autrement dit, je m'installe résolument dans l'utopie de la possibilité du «développement optimal» ou tout au moins du développement le moins minimal possible de chacun. La leçon de Vygotsky, psychologue russe des années 30, donc contemporain de Freinet, est sur ce point primordiale. Son principe majeur est le respect de «la zone proximale de développement», c'est-à-dire se tenir au plus près de ce dont l'enfant est capable et au plus près de ce dont il pourrait devenir capable.

La lucidité sur les conditions de rentrée dans l'écrit

A une époque où l'on nous serine "plus de lecture, plus de lecture", il y a lieu de réfléchir sur la conception de l'entrée dans l'écrit que Freinet a préconisée. Je crois interpréter correctement le message de «diversification des activités» en proposant l'idée d'«**école des quatre langages**».

Dans ce contexte, la lecture n'est pas une fin en soi, une activité close, le tout de l'école, mais un moyen très important parmi d'autres de devenir sujet et de faire connaissance avec les multiples dimensions de la vie. Cela implique une critique vigoureuse du fait que le langage écrit abstrait continue de fonctionner sur le mode d'un véritable impérialisme, comme la seule matière noble en face de laquelle tout le reste serait matière non noble. C'est effectivement tout au long de la scolarité, depuis le Cours Préparatoire, et même la grande section de Maternelle, le seul critère de réussite qui compte, c'est le principal couperet de sélection pour évaluer les élèves et cela quelles que soient les ouvertures sur la vie que le maître propose par ailleurs. Même le cycle 2, dont il y avait lieu d'attendre qu'il donne leur chance aux enfants concrets ou moins disponibles, n'utilise pas d'autres voies pour entrer dans l'écrit que l'écrit.

Quelques mots sur chacun de ces quatre langages :

Le premier, c'est certes **le cognitif**, mais un cognitif intelligent. Par là, j'entends une approche de la lecture qui s'inspire de la méthode naturelle de lecture et de l'imprimerie à l'école, avec toutes les adaptations que les environnements actuels et les technologies nouvelles impliquent. Pour ma part, j'insiste sur l'idée que l'enfant dès la Maternelle et dans sa famille, doit être entraîné à l'intelligence des situations, au dialogue avec les idées de l'autre, au questionnement sur la nature de ses désirs. Car lire implique un travail très subtil d'interprétation de la pensée de l'autre - l'émetteur du texte - et implique un contrôle de soi en tant que récepteur soucieux de la valeur de ses hypothèses sur les messages de l'émetteur. Lire implique un « imaginaire du cognitif », un travail où la plus grande fantaisie sur le sens doit être suivie d'un tri rigoureux pour retrouver la cohérence du message. Freinet avait pressenti que le travail coopératif, la correspondance, les plus humbles métiers de la classe, toutes les activités où nous nous interrogeons sur le sens des situations, non seulement ne sont pas étrangères aux apprentissages, mais les préparent. Freinet accordait une grande importance à l'intelligence des situations quotidiennes, y compris les plus banales. Effectivement « l'intelligence des situations » est à la base de toutes les connaissances. La physique n'est pas seulement la physique, le français, pas seulement le français. C'est l'intelligence des situations appliquée aux problèmes, tant concrets que théoriques que posent la physique, le français et toutes les autres matières.

Le deuxième langage, c'est le **langage des réalisations**. Freinet a compris, de façon magistrale, combien il est important pour l'enfant de réaliser des projets tangibles, surtout collectifs, qui lui donnent le sentiment d'être quelqu'un qui apporte à la collectivité et à soi-même. On se construit en construisant. L'enfant a besoin d'un statut de producteur, de réalisateur. Il a besoin de se regarder dans le miroir de ses oeuvres pour y lire sa valeur. Pour les enfants à organisation mentale à dominance concrète, la réalisation manuelle, technique est le moyen naturel d'accéder aux savoirs et à la pensée abstraite. Et elle fait partie du processus de socialisation, dans la mesure où toute production exige le respect des normes.

Le troisième langage, c'est celui de la réflexion sur **les relations**. Il n'est pas normal que les vécus négatifs : la violence, le racket, l'individualisme forcené, le spectacle des injustices et de la misère, de même que les vécus positifs : les petits et grands exploits qui donnent l'impression du dépassement, ne fassent pas l'objet d'échanges en profondeur. Le « quoi de neuf » et le conseil de classe suffisent-ils ? D'autres outils sont nécessaires. Je pense aux « ateliers de philosophie » et aux « parler clair collectifs » qui sont des moments où l'enfant se met en position de penser aux grands problèmes de la condition humaine. Le langage relationnel

correspond à la nécessité, pour les enfants de l'an 2000, de moins s'égarer dans des batailles stériles, d'organiser des relations plus constructives, de pouvoir faire face à des situations inattendues, avec une meilleure aptitude à l'analyse et à la recherche de stratégies appropriées.

Le quatrième langage, que je souhaite voir développer, pas comme un gadget, mais comme critère à valeur égale pour les évaluations fondamentales, concerne **les curiosités spécifiques de chacun**, scolaires ou extra-scolaires, de même que les talents personnels, corporels, scientifiques, esthétiques, domestiques... J'y reviendrai dans la deuxième partie de cet exposé.

L'école des quatre langages n'est probablement pas une panacée, mais peut prendre une valeur considérable si elle s'articule sur une conception renouvelée du parcours scolaire. Elle est l'une des réponses au problème que nous posent les suivistes et les marginalisés de nos classes, et aussi les petits intellectuels qui ne développent pas les autres dimensions de leur Moi.

Le problème posé est celui de la transitionalité, le passage du corps à la pensée, le passage du "je-on" au "je-il" et au "nous". C'est probablement le problème le plus important que, respectivement la Maternelle et le Cours Élémentaire, doivent résoudre. Dans ce contexte, c'est une pédagogie de "construction de passerelles", un art de la "pontonnerie" qu'il devient nécessaire de maîtriser. Encore une fois, cela ne dépend pas que des maîtres, si ingénieux soient-ils. L'obligation de transitionalité interpelle l'institution, sa conception des effectifs, des programmes, des apprentissages et, au-delà, le corpus idéologique qui est à la base de ses finalités

L'art de constituer la classe sur le mode d'une communauté de chercheurs.

L'enfant doit pouvoir se sentir "artisan de son statut" et de celui de la collectivité, dit G. Morteveille (cité dans "Je est un Autre" n°7). Je n'ai pas l'outrecuidance de rappeler à des enseignants Freinet comment par les institutions internes qu'on propose à la classe, on fait passer de la classe subie à la classe mobilisée sur des objectifs communs.

Peut-être, à ce propos, est-il intéressant de discuter la notion de "Moi groupal". Dans l'histoire de l'espèce, nous avons tous fait partie de bancs de poissons, de meutes d'animaux, de hordes primitives. Le Moi groupal l'emportait sur le Moi individuel. Nous apprenions par mimétisme corporel. Les choses ont-elles tellement changé ? Nous avons un corps distinct, bien individualisé, mais aussi un corps subjectif qui date de cette époque, un corps élargi par son environnement, qui inclut dans sa périphérie les personnes et les objets qui nous complètent et nous enracinent. Il y a les gens qui ont un Moi groupal très rétréci, d'autres qui recherchent des fusions plus larges, d'autres encore chez qui c'est le Moi groupal conjugal, tribal, régional, national ou corporatiste etc. qui l'emporte. Certains ont un Moi groupal à l'échelle de l'espèce humaine, ils participent à ce qui se passe aux différents endroits de la planète, comme si c'était un appendice de leur corps.

Ce que Freinet semble avoir voulu introduire, c'est un "nous" scolaire dynamique, une famille de deuxième type qui ne soit ni celle de premier type -la famille d'origine-, ni celle de troisième type -une famille artificielle. La classe Freinet se veut une famille suffisamment bonne qui tire sa force de se donner pour objectif de "faire grandir" et pas seulement d'apprendre. Apprendre est le moyen de se trouver, de se construire. L'une des motivations est le plaisir d'appartenir, de se ressentir porteur d'une identité collective. Cela dépend

largement du désir du maître que le "nous" se constitue ou pas. Il faut que chaque élève connaisse les règles du jeu collectif et les fasse siennes, qu'il y ait des instances de régulation, que chacun se sente co-fabricant de la marche de la classe dans le cadre d'une alliance collective où il a tout à gagner.

Parce qu'il est archaïque et parce qu'il se nourrit d'une émotion particulière, le "se faire naître ensemble" et "se construire ensemble", le Moi groupal est un phénomène psychique mystérieux. Mais il est à la base du désir d'améliorer la société et la condition humaine, même si l'histoire a montré que mal géré, il pouvait être mortifère et destructeur.

Pour qu'il y ait formation de ce "nous", le maître doit être formé à exercer trois fonctions que j'ai déjà évoquées à propos des quatre langages :

- l'art de proposer à chacun d'être un héritier actif et non passif des expériences de la vie déposées dans ce qu'on appelle culture ;
- l'art d'utiliser des appareils de concertation et de cohabitation pour construire un lien social préfigurant une société plus solidaire et moins barbare ;
- l'art d'accueillir, d'analyser et de gérer, dans le parler clair - autant que possible collectif, c'est-à-dire sans nécessairement faire allusion au cas de tel ou tel – les drames et conflits qui existent dans toute classe et, au-delà, les drames et conflits de notre époque.

Précision indispensable : ce que je rapporte là à propos de la notion de communauté de chercheurs est mon langage et non celui de Freinet, mais je ne pense pas trahir sa pensée sur ce point.

L'art de l'individuation et du désencombrement

Sur le plan de la gestion de l'affectivité, on réduit trop rapidement Freinet à l'expression libre. Je pense qu'il avait trois objectifs :

- mettre ou remettre chacun en dynamique de croissance, j'appelle cela l'individuation, la constitution et la consolidation de la fonction de sujet ;
- trouver des outils qui permettent que la vie à la maison et à l'école ne soit ni coupée, ni confondue ; c'est l'un des aspects de l'expression libre lorsque l'enfant raconte à l'école ce qui se passe hors l'école ;
- faire que des enfants encombrés par des problèmes personnels puissent les exprimer indirectement, dans un langage métaphorique, c'est le deuxième aspect de l'expression libre.

Je voudrais soutenir cette dernière démarche qui demande beaucoup de prudence, mais dont la vie scolaire quotidienne montre la nécessité. Je n'entre pas ici dans la répartition des tâches qui reviennent à l'enseignant, au rééducateur, au psychologue scolaire, au thérapeute de CMPP ou d'ailleurs.

Si l'enfant a besoin de se diriger vers les feuilles blanches qui sont au fond de la classe et y déposer des dessins, c'est parce que, chez chaque élève, il y a lutte entre lui en tant que bon et lui en tant que mauvais. Freinet a dit -on me l'a rapporté- : "l'expression libre, c'est comme l'animal qui lèche sa blessure". Il avait compris qu'il y a dans l'expression libre quelque chose qui ressemble à la mise en marche d'un "**processus d'auto-guérison**"

La psychanalyse anglaise appelle cela le processus "d'identification projective". Un bébé qui hurle, cela signifie qu'il y a du "mauvais objet" en lui. Il a besoin que ce mauvais objet soit géré

par la mère. Crier, c'est projeter à l'intérieur du corps de la mère la partie non habitable de soi. Le dessin libre, lorsque l'enfant se laisse parler sans savoir, au niveau conscient, ce qu'il est en train de projeter, a pour fonction de dire "ce à quoi ressemble" sa lutte contre les mauvais objets internes dont il est porteur. Il en est de même pour le texte libre. Il peut être défensif "tout va bien", il peut être un besoin de se familiariser avec l'insupportable et de le partager "j'ai fait un cauchemar... une sorcière, un homme qui me poursuivait... etc." Il peut être le point de départ d'une lutte contre la "déliaison", qui va se poursuivre de dessin en dessin en vue de trouver des solutions de liaison.

Freinet a compris que le maître, lorsqu'il ne peut pas échapper à ce genre de production, doit être formé à l'accueillir, c'est-à-dire essentiellement à ne pas se lancer dans des interprétations psychanalytiques. Nous avons des exemples de ce type d'accueil. Le Bohec, dans son livre 'Les Dessins de Patrick', R. Landier, avec "Les Dessins de Laurence", R. Mandrin, avec "Les Chants d'Olivier", parus dans différentes B.T.R.

J'ai, pour ma part, dans plusieurs articles, écrit surtout à l'intention des psychologues scolaires et des rééducateurs ("Je est un Autre" 5,6,7), mais dont les enseignants peuvent tirer profit (notamment dans l'article intitulé "Dessin, liens de filiation, accompagnement de soi par soi" paru dans le livre collectif "Le Dessin de l'Enfant", Edit. La Pensée Sauvage, 1997). J'ai proposé, dans d'autres articles des hypothèses sur le travail relationnel qui s'accomplit au cours de ces aspects de l'expression libre. J'ai insisté sur deux notions : **le regard tripolaire** ("Je est un Autre" n° 4), appelé également "passage du regard photo au regard cinéma" **et le changement de sphère d'appartenance**.

On voit la complexité des conditions qui sont à la base du désir d'apprendre. Ces conditions forment un tout, chaque élément étant indispensable. C'est dans la mesure où le maître les fait fonctionner dans la synchronisation qu'il tient une place dans la classe qui ressemble à celle du chef d'orchestre travaillant dans l'alliance avec ses musiciens comme nous le montre le film sur l'école d'Azenay.

Q.- "Qu'est-ce que vous pensez de la précocité de l'entrée en Maternelle?"

J.-L- Il y a quelque temps, on m'a demandé de faire la préface d'un livre qui devait s'appeler. "Du bébé à l'écolier, quelle médiation ?" Mais dans les huit jours qui ont précédé la parution du livre, l'éditeur a changé le titre en : "A l'école à 2 ans, pourquoi pas ?" J'ai alors demandé que ma préface disparaisse. Elle a paru dans la première édition, mais pas dans la deuxième. Pourquoi ? Parce que je me refuse à poser le problème d'une façon simpliste.

D'abord, il faut récuser l'idée de "l'enfant de 2 ans". Ils sont très différents les uns des autres. On peut percevoir que certains, dès 2 ans, lorsqu'ils sont en petite section, ont potentiellement l'outillage cognitif et relationnel voulu pour entrer en CP quelques années plus tard, avec une mentalité de gagnant. Pour les enfants de milieux défavorisés, il est vrai que la Maternelle est un moindre mal. Mais il faut être très prudent. Leur adaptation au grand groupe est souvent trompeuse. Beaucoup ont encore un très fort besoin d'une relation duelle authentique et non d'une classe où la masse exacerbe leur agitation ou leur envie de fuite. Ils ont besoin de promenades et de sorties avec un adulte sécurisant, qui sait ce qu'est le dialogue avec un enfant de cet âge, et comment se tisse un travail de continuité en vue de la construction du Moi. Les enfants de cet âge ont besoin de former couple avec quelqu'un pour pouvoir former couple avec eux-même, pour construire, à l'intérieur de leur

Moi, une surface d'étayage où ils vont trouver les ressources pour affronter le monde extérieur, sans se sentir trop seuls, en ayant eux-mêmes comme compagnon. Tout enfant a besoin de s'accompagner d'un double de son corps, d'être acteur et spectateur de lui-même, de se représenter en train de faire ce qu'il fait pour pouvoir contrôler son action, ce qui correspond à la présence d'un miroir interne, d'une sphère de délibération. Or, beaucoup d'enfants de 2 - 3 ans n'ont pas encore formé cette force intérieure. Pour faire bref, disons qu'ils ont encore besoin de quelque chose qui ressemble, plus qu'à une école, à un appartement avec salle d'eau, cuisine..., où ils peuvent continuer de consolider leur oralité et leur analité.

Simultanément, une politique sérieuse d'accueil des familles est nécessaire, car c'est à la Maternelle que se révèlent le plus les drames de la maison. Beaucoup de parents, qui se sentent démunis dans leur fonction parentale, ont besoin de lieux d'échanges amicaux où personne ne fait la leçon à l'autre. Ils ont besoin de se sentir, eux-mêmes, accompagnés de présences ayant valeur parentale pour former une autre perception de leur enfant et de leur rôle. Rien de tout cela n'est encore au point. On ne saurait demander aux enseignants d'exercer, à eux seuls, cette nouvelle mission qu'impose la déstabilisation des familles.

Il ne faut donc pas laisser croire triomphalement que nous sommes à jour et au clair pour ce qui concerne l'accueil à la Maternelle des 2-3 ans. On laisse entendre que, plus on entre tôt à la Maternelle, plus grandes seront les chances de réussite à l'école élémentaire. Les statistiques sur lesquelles se fonde cette incitation à l'entrée précoce sont des plus contestables, surtout lorsqu'elles concernent les enfants des milieux défavorisés. Pour ma part, je les récuse. Il faut commencer par dire la vérité sur ce que nous pouvons faire et ne pas faire, c'est la condition d'une réflexion efficace sur ce point fondamental où se trouvent mises en question les bases mêmes du développement de nos enfants.

Q.- "Pouvez-vous nous expliquer ce que sont les ateliers de philosophie?"

J.-L- C'est une idée qui est venue du Canada. Mais elle avait, chez Lipman qui en est l'inventeur, une visée de formation à l'esprit logique et à la réflexion sur la morale que nous avons refusée. Vous pourrez trouver, dans la revue "Je est un Autre" n° 6, des indications données par Agnès Pautard, sur l'esprit dans lequel nous conduisons ces ateliers. Deux fois par semaine, pendant dix à quinze minutes, pas plus, l'enseignant propose un thème "Qu'est-ce que c'est être content" ?... "Est-ce que tout le monde est pareil ?"..."Que veut dire se moquer?"... "Qu'est-ce que la solitude ?"... Chacun parle à son tour dans le micro. Comme c'est enregistré, ils peuvent se réentendre. Le sérieux et l'autodiscipline qui s'instaurent sont étonnants pour des enfants de cet âge et le même phénomène a été observé dans des ateliers qui s'adressent aux C.P., au cycle 3, au collège. On s'aperçoit qu'il ne s'agit pas, pour les enfants, de connaissances scolaires, mais d'une confrontation aux grandes énigmes de la vie. La beauté, la justice, sont d'ailleurs des énigmes pour les adultes également. De ce fait, ces enfants se découvrent dans un nouveau statut social. Ils se sentent co-fabricants d'une pensée collective, **interlocuteurs valables** capables de construire de la pensée. Des enfants habituellement extérieurs à la classe se dégagent à cette occasion de leur attitude de marginalisation.

Q. "Vous avez laissé entendre que l'apprentissage de la lecture nécessitait d'autres préalables que ceux qu'on préconise actuellement à la Maternelle. Pouvez-vous développer cette idée? "

J.-L.- Ce qui m'intéresse, ce sont les conditions, non de la lecture, mais de l'intelligence de la lecture. Et pour cela il nous faut sortir du carcan où nous enferment les acceptions traditionnelles du mot lecture. Ce terme ne doit pas nous abuser. Je dirais même qu'il ne faut pas hésiter à abuser de ses multiples significations. Il convient de lui restituer ses acceptions les plus larges.

Il serait dommage d'oublier qu'avant de lire des mots, ou en même temps que nous lisons des mots, nous "lisons" la couleur du ciel, le visage de l'autre, l'état de notre digestion. Dans cette optique, qui ne vise nullement à occulter la spécificité des opérations de déchiffrement, on peut parler de "lecture banale des situations" et "d'intelligence des situations". C'est la lecture de ce qui constitue le tissu de nos vécus quotidiens.

Cette lecture a d'ailleurs plusieurs niveaux. Elle peut être gustative et morcelée, lecture de formes isolées, des couleurs, des sons, pour en jouir sensoriellement. Elle peut être au contraire rigoureuse, en tant que lutte contre l'inintelligibilité, pour mettre en ordre des réalités dont on ne supporte pas qu'elles n'aient pas de sens. Ces considérations amènent à former deux hypothèses:

- 1) Le CP, dans cette optique, n'est ni le premier, ni le deuxième système de lecture ni celui du langage écrit après le langage oral. C'est le quatrième. Je considère qu'auparavant il y a un premier niveau de lecture des situations, qui correspond à ce que vit l'enfant dans la phase familiale dite "duelle". Le deuxième niveau correspond à la phase familiale dite "triangulaire". Le troisième niveau correspond à la phase de production et de cohabitation de la Maternelle. Le CP est un quatrième système de territorialisation et d'appartenance.

J'appelle cela des "lectures naturelles". Lire, à chacun de ces quatre niveaux, c'est lire ce qui se passe dans le territoire où l'on doit se situer. Lire, c'est découvrir chacun de ces espaces, s'interroger sur leurs modes de fonctionnement, sur la place que nous y tenons, sur la façon dont nous y grandissons, sur la qualité de nos liens, sur le regard que les autres portent sur nous, sur nos conduites, etc...

Mon hypothèse est donc que l'enfant aborde le CP différemment selon la qualité des "lectures naturelles" qu'il a formées précédemment. Dans la relation duelle mère-enfant, ce qui prédomine, c'est la "lecture réciproque des corps". La mère lit ce qui va bien ou pas bien chez son enfant et l'enfant, par intériorisation de ce que fait la mère, commence à lire ce qui va bien ou pas bien en lui. La deuxième étape est la lecture de ce qui se passe de bon ou mauvais dans la famille dite triangulaire et les sentiments d'amour et de rejet dont chacun est l'objet, les sentiments dont on est porteur, ouvertement ou secrètement. Et, à ce niveau également, l'enfant s'imprègne de la façon dont les parents analysent et lisent les grands et petits problèmes de la vie.

A la Maternelle, il est amené à faire la lecture de ses capacités (dessins, constructions) au travers d'un espace "intermédiaire", la feuille de dessin, le montage à réaliser. Cela préfigure le rapport à la page de lecture ou d'écriture et préfigure également l'espace mental où l'on anticipe sur l'oeuvre qu'on présentera aux autres. C'est aussi le moment où l'enfant, pour communiquer, doit saisir le désir de l'émetteur et conscientiser sa position de récepteur, donc découvrir les mécanismes complexes du dialogue. Dans le quatrième étage, celui du

déchiffrement au CP, il entre dans une sphère d'appartenance beaucoup plus vaste où il s'agit de communiquer par l'écrit avec des inconnus. Cela implique d'accepter d'entrer dans "l'institution" avec tout ce qu'elle comporte de mystérieux et d'étranger, surtout pour les enfants de 6 ans qui ne trouvent pas, dans leur famille, des exemples pour l'affronter.

- 2) Comme je viens de le laisser entendre, cette "lecture naturelle" des lieux et de leurs modes de fonctionnement ne peut devenir suffisamment rigoureuse que si l'enfant a des modèles valables. C'est pourquoi je propose de donner beaucoup d'importance à la notion de "**fonction alpha**".

Le psychanalyste anglais Bion développe l'idée que l'intelligence des situations a pour origine la relation mère-bébé. Pour lire l'état de santé physique et psychique de son bébé, la mère met en oeuvre des modes particuliers "d'attention", de notation, de questionnement et de raisonnement, bref un système de lecture de cet autre qu'est le bébé. La place du dialogue intérieur y est essentielle. La mère s'engage dans un dialogue avec elle-même, une sorte de rêverie faite de l'intuition de ce qui se passe dans l'intériorité du bébé. Disons pour résumer que la fonction alpha est un ensemble d'hypothèses sur ce qui peut être défavorable et favorable au développement de l'enfant.

C'est une démarche inconsciemment pédagogique. Car, en pratiquant la fonction alpha, les parents souhaitent que l'enfant se l'applique à lui-même. L'objectif est qu'il s'en approprie les mécanismes et s'instaure, à terme, auto-producteur de la fonction alpha.

Mais comme on peut le supposer, tous les enfants ne bénéficient pas chez eux d'un modèle suffisamment élaboré de la fonction alpha. Et à l'école maternelle, cette fonction est surtout transmise à ceux qui, par leur préparation à la maison, sont déjà prêts à la capter en provenance des adultes.

Donc, pour répondre à la question posée, j'invite les enseignants qui sont intéressés par ces nouveaux préalables aux apprentissages de base, à savoir la lecture naturelle des situations et la fonction alpha de réfléchir et de voir comment, à terme, après expérimentations, cette pédagogie qui fait partie de ce que j'ai appelé l'art de la pontonnerie, pourrait se mettre en place.

DE QUELQUES RAISONS DU NON-DESIR D'APPRENDRE

D'abord une mise au point : dans l'absolu, il n'y a pas "non-désir d'apprendre". Ce serait une erreur de prendre cette expression à la lettre. Il est très rare qu'un supposé non-désir d'apprendre s'étende à tous les domaines et qu'il soit durable. Tel enfant, qui manifeste une forte opposition à tel type d'apprentissage, peut se révéler plein d'appétence quelques années plus tard. Il faut également faire la différence entre des apprentissages imposés qui font l'objet d'un rejet adressé à l'autorité et des apprentissages choisis par le sujet. En réalité, tout apprentissage est structuré par une dynamique conflictuelle ambivalente : l'élan pour apprendre s'accompagne toujours, massivement ou discrètement, de son contraire : "non, je n'apprendrai pas". Il arrive aussi que l'enfant oppose au savoir de type rationnel le savoir de type naturel qui est fait d'une pensée qui ne se donne pas pour objectif le "bien-penser" mais le plaisir d'explorer, de ressentir, de découvrir, et qui se situe hors jugement des autres. Si bien qu'apprendre est un compromis entre deux forces contraires... -et après tout, qui nous assure que, dans certains cas, ce n'est pas le non-désir d'apprendre qui a raison, dans la mesure où, dans certains cas, il sauvegarde la bonne santé psychique et l'intégrité du Moi ?

Si donc le terme "non-désir d'apprendre" n'est pas, sémantiquement, le plus approprié, par quoi le remplacer?

Ma première tendance serait de parler d'une "organisation réactionnelle de fermeture" à la suite "d'écarts excessifs". Il est compréhensible que lorsque l'écart entre l'état où est l'enfant et ce qu'on lui demande de faire, devient insupportable, l'enfant ait recours à la fermeture. Ce qui veut d'ailleurs dire que toute attitude de résistance à apprendre n'est pas le seul fait de l'enfant. Elle met autant en cause la responsabilité des demandeurs d'apprentissage, la légitimité des programmes proposés, la façon de les présenter. Mais, ceci dit, le problème reste entier : que signifie "écarts excessifs"? D'autant plus qu'on ne peut laisser de côté le fait que certains enfants sont plus vulnérables et plus sujets que d'autres à former des attitudes anticognitives.

Pour sortir de cette difficulté, je vais essayer de partir d'une idée simple : on n'a pas envie d'apprendre lorsqu'on sent qu'on ne grandit pas, qu'on ne se met pas en devenir, comme on le voudrait..., ou, paradoxalement, lorsqu'on sent qu'on n'a pas grandi jusqu'à présent comme on l'aurait voulu..., ou, paradoxalement, lorsqu'on sent qu'on ne grandira pas dans les moments qui viendront comme l'entourage ou soi-même l'auraient souhaité.

Dans ces trois cas de figures : croissance passée, présente, future, il y a un écart "déprimant" entre le spectacle qu'on a de sa croissance et celui qu'on imagine qu'il faudrait donner. Le fait de ne pas être content de sa croissance a, chez certains enfants, et à partir d'un certain seuil d'écart, un effet paralysant sur les apprentissages.

Et pour peu qu'on creuse cette hypothèse, on est amené à l'idée de "défaites de la croissance". Certains types de défaites de la croissance génèrent le non-désir d'apprendre et l'échec scolaire. La réciproque est également vraie : des résultats scolaires négatifs risquent, à leur tour, d'être vécus comme compromettant le processus de croissance, donc engendrant, eux aussi, des attitudes dépressives par ce détour.

Si je veux vérifier cette hypothèse, il me faut penser aux étapes par lesquelles passe tout enfant lorsqu'il grandit psychiquement. Je peux repérer dans ce parcours au moins quatre possibilités de défaites de croissance dont il y a tout lieu de penser qu'elles retentissent sur le désir d'apprendre.

1. Les défaites de la phase familiale duelle

Chaque âge, ou plutôt chaque tranche d'âge, correspond à des problèmes spécifiques à résoudre. Dans les deux premières années, le développement psychique dépend

- a) de la qualité du lien mère-enfant,
- b) de la qualité de l'énergétisation du corps de l'enfant,
- c) de la qualité des premières symbolisations du Moi.

Je reprends chacun de ces points.

- a) Le bébé a besoin de former une expérience heureuse de ce qu'on peut appeler le *"former couple avec le corps de la mère"*. C'est la forme prototypique des liens d'amour dont le modèle reste présent en chacun jusqu'à la mort. Lorsque cet amour est trop haché par des vécus d'abandon, de rejet, d'indésirabilité, il y a souffrance et formation, au niveau infra-verbal, viscéral, musculaire, de noyaux où violence et désespoir s'intriquent.

b) Le bébé a besoin, pour survivre et devenir un être animé, d'être énergétisé. Quelle est la raison de la multitude des risettes, caresses, mots doux (mon petit père, ma petite mère, mon ange, mon cœur...) qu'une mère prodigue à son enfant ? C'est une façon de le vitaliser, de lui insuffler de l'existence. Par ces messages, la mère procède à un travail curieux et fondamental. Elle attribue à son enfant du corps, du Moi, du prénom, de l'identité sexuelle, de l'appartenance à la famille, de la confiance en soi, du futur. Elle l'instaure propriétaire de son propre corps. Elle vise à ce que le corps physique se double d'un corps psychique dont la fonction est de penser ce qu'il vit. Or, cette énergétisation se fait souvent très imparfaitement. Il en résulte alors un sentiment de corps pas tout à fait réel, pas tout à fait fini, un corps trop démuné à qui on n'a pas donné le mode d'emploi pour affronter le monde extérieur.

c) Pour penser sa vie, et pas seulement la subir, le bébé a besoin d'être deux : pas seulement sa mère et lui, mais lui avec lui. Il a besoin d'installer en lui un appareil psychique qui fait que, même séparé des siens, il n'est pas seul. Il y est avec une sorte de **double de soi**, un socius (l'expression est d'Henri Wallon), il y est son propre compagnon. On peut appeler cela une "sphère de délibération interne". Grâce à ce lieu, dès la fin de la première année, le bébé peut se regarder en train de vivre, se parler, réfléchir à ce qui se déroule autour de lui et en lui. C'est une sorte de no man's land qui permet au Moi de prendre du recul et de ne pas être néantisé par des effractions. Or beaucoup d'enfants ne forment pas, de façon suffisamment structurée, cette capacité à se représenter, à **s'accompagner** de leur image.

Si, maintenant, je rassemble les trois points que je viens d'évoquer, nous avons un tableau d'enfants agités, qui sont des paquets de pulsions, dont le Moi est insuffisamment conteneur. C'est, par exemple, le cas des enfants dits "bolides". Pourquoi ont-ils du mal à apprendre ? Parce que, contrairement à ce qu'on croit, nous n'apprenons pas directement. Nous nous ordonnons d'apprendre. Nous transmettons, à notre Moi intérieur, qu'il faut apprendre. C'est lui qui apprend, pas nous, en tant que corps de surface. Lorsque le "stade du miroir" s'est mal constitué, le processus d'apprentissage ne dispose pas de ce relais indispensable qu'est la sphère de délibération.

2. Les défaites de la phase familiale triangulaire.

A partir de la deuxième année, l'enfant fait plusieurs découvertes fondamentales : que la famille est source de savoirs..., que la famille est triangulaire et sexuée..., que la famille est trop souvent source de problèmes pénibles...

a) Ce que l'enfant a besoin d'acquérir très tôt dans la famille, notamment pour affronter l'école, c'est l'intelligence des situations. Il a besoin, pour faire pareil, de voir des parents qui savent questionner les situations, les analyser, élaborer des réponses sans trop s'affoler en cas de difficulté. Or ce n'est pas le cas dans beaucoup de familles. Beaucoup de parents ne se rendent pas compte que c'est au travers de leurs attitudes quotidiennes et banales face à la vie que l'enfant acquiert l'essentiel de l'expérience des relations, elle-même indispensable à la gestion de toute activité cognitive. De ce fait, beaucoup d'enfants entrent à l'école sans savoir passer de la sphère des pensées du corps à la sphère des pensées qui transitent par la parole.

b) Dans les familles qui sont travaillées par des conflits, des dissociations, des non-dits, les enfants d'aujourd'hui incorporent très tôt les déstructurations ambiantes. Ils

arrivent à l'école avec une double source de malaises : certains sont envahis par la honte de ce qui se passe chez eux et sont gênés par la non-séparation des vies enfants-adultes. Très tôt, lorsque les enfants voient leurs parents se déchirer ou entrer dans toutes sortes de dérives, ils subodorent les critiques qu'on peut leur adresser. Au contact d'étrangers, ils ressentent un sentiment de non-conformité, de différence. Ils pensent qu'ils vont être rejetés ou critiqués et, pour se défendre, ils attaquent à leur tour. Ils cherchent à montrer qu'ils ne sont pas moins que les autres. Leur attitude défensive-offensive perturbe leurs rapports aux activités scolaires.

c) Dans les familles mal structurées, qui ne transmettent pas une individuation suffisante aux enfants, l'oedipe s'aménage plus difficilement. L'enfant se cramponne à la relation de type symbiotico-fusionnel, ou à la relation de type mégalomane. Il cherche constamment à avoir raison, à avoir de l'emprise sur l'autre. Lorsqu'ils sentent que les parents cessent d'être à leur service, et ont leur vie privée, une sexualité qui les met hors de leur contrôle, ou bien les enfants s'installent dans la rancœur et le défi à l'autorité, ou bien ils revendiquent une indépendance précoce, le refus de rendre des comptes.

Dans tous les cas, il se forme, à l'intérieur du psychisme de l'enfant, une zone de sentiments non avouables où amour et haine se côtoient. Lorsque la partie du Moi où règne un imaginaire de la vengeance et de la plainte ne trouve pas à s'exprimer, l'envahissement qui en résulte est un motif supplémentaire de non-adhésion à l'école.

3. Les défaites de l'entrée dans l'écrit.

J'ai beaucoup écrit sur les défaites de l'entrée dans l'écrit, sur ses aspects peu visibles sur le moment, mais qui font beaucoup de dégâts au collège et sont des facteurs déterminants de découragement. Je ne reprendrai donc pas mon réquisitoire habituel, notamment à propos du CP, où je ne mets nullement en cause les enseignants, mais le carcan du programme dans lequel, eux et les élèves sont enfermés. Il a d'ailleurs été question de cela dans la partie précédente de ce texte où je rends hommage à Freinet.

Ce sur quoi je veux insister concerne ce que j'appellerai le "statut social" de l'enfant qui entre dans l'écrit. Il y a en gros trois sortes d'enfants :

- ceux qui se sentent capables d'assumer pleinement le statut de "continueurs". Ils se sentent partie prenante de la lignée de ceux qui représentent le savoir. Ils s'y situent en tant qu'héritiers actifs. Même si, sur d'autres plans, ils n'ont pas résolu les problèmes oedipiens, sur le plan de l'adhésion à l'école, ils acceptent la règle du jeu qui est la construction active du futur. C'est une forme de résolution de l'oedipe qui implique une rupture nette avec des désirs scolaires régressifs ou insuffisamment toniques.
- ceux aux ambitions plus limitées, qui ne se donnent que la possibilité d'être des "continueurs de second rang". Certains d'entre eux ont d'ailleurs d'autres projets en tête, ludiques ou autres, qui sont plus importants pour eux que le travail scolaire proprement dit, et cela quels que soient les discours entendus sur l'importance de la lecture.
- ceux qui se vivent étrangers à la proposition d'être des continueurs du savoir et qui, rapidement, pour sauver la face, s'organisent dans le rejet de cette

proposition. Ils s'installent dans la non-pactisation.

Les enfants de cette troisième catégorie sont très divers. Au départ, certains n'accrochent pas à l'écrit parce qu'ils ne sont pas assez mûrs intellectuellement ou parce que trop travaillés par des conflits ou du fait d'une organisation concrète. Se sentant porteurs d'écarts et en situation d'infériorité, ils n'acceptent ni le "changement de parenté" que représente l'écrit, ni la "comparution" à laquelle ils sont soumis. L'écrit correspond, pour eux, d'autant plus à la rencontre avec une langue étrangère, qu'ils le vivent comme une infidélité aux parents, voire une trahison. Dans d'autres cas, y adhérer, ce serait enterrer la hache de guerre, cesser de déplacer, sur l'école, l'hostilité qui s'adresse à la famille.

Dans la deuxième catégorie - Einstein en était peut-être - on trouve des enfants qui ont la tête remplie de rêves qui les intéressent plus que ce qu'on leur dit sur le profit qu'ils peuvent tirer de l'école. On trouve également des enfants impressionnables dont le travail cortical est brouillé par l'émotivité. En général, ils font des efforts considérables pour devenir, malgré ce handicap, de bons élèves. C'est le sentiment qu'ils sont appelés à être des continuateurs qui les stimule. Mais certains, parmi eux, perdent confiance, surtout si l'entourage n'est pas en alliance avec eux.

4. Les défaites de l'entrée dans la vie.

Du CP, faute de place pour envisager les démotivations pourtant très importantes qui éclatent au collège, et dont, très souvent, l'origine se situe bien en amont, je fais un saut jusqu'à l'adolescence. Voici rapidement énumérés, quelques vécus que l'on trouve associés, selon les cas, à l'absentéisme chronique, aux phobies scolaires ou à la pré-délinquance à l'intérieur même de l'école.

- Le sentiment d'être trop enfoncé dans l'échec scolaire.

Ce sentiment est encore plus paralysant lorsque l'adolescent se sent livré à lui-même, ne trouve personne autour de lui avec qui il peut explorer ce qui lui reste, à l'école et dans l'avenir, comme plateformes jouables.

- Le sentiment de ne pouvoir s'arracher à la marginalisation.

Lorsque le jeune se fait une règle de s'afficher dans la toute-puissance et la non-pactisation, les conseillers d'orientation savent qu'il faut souvent longtemps avant qu'il donne suite à des démarches auxquelles, en surface, il a pourtant donné son accord. Ce qui se joue, dans ce cas, c'est d'accepter de passer d'un système de vie à un autre, d'une identité pour laquelle on a trouvé son public à une autre dont on n'a pas l'expérience et qui risque de plonger dans l'inconnu, c'est de passer du défi générationnel virulent au défi générationnel qui s'oriente vers l'entente entre les générations.

- La fidélité aux traumatismes.

C'est un aspect voisin, mais plus dramatique, du précédent. Dans les cas de drames familiaux, l'école perd souvent sens pour des jeunes insuffisamment entourés. Et ils ont besoin de montrer que leur attachement, par exemple à un mort, est plus important pour eux que des études qui les maintiennent dans une position infantile.

- La peur du nouveau soi-même.

Certaines confrontations à la sexualité s'accompagnent de ruptures avec la vie scolaire. La difficulté à soutenir le regard de l'autre, qui renvoie au regard des parents sur le corps

sexué, est un facteur de fuite. Fuite qui peut aussi bien prendre la forme de l'hypersexualité, lorsque, pour lutter contre ce regard, on veut se prouver qu'on s'appartient à soi-même et pas aux parents.

- La démobilitation comme conséquence d'une fausse conception de la culture.

La dévalorisation des filières techniques et des classes de technologie est un problème toujours actuel. "On continue de croire que celui qui porte un bleu de travail ne pense pas et que celui qui porte une blouse blanche réfléchit", écrit Jean Schmitt. Et il ajoute qu'on ne valorise pas assez le besoin d'être producteur d'œuvres qu'ont les jeunes. "Ce qui donne envie d'apprendre, c'est la fierté d'avoir fabriqué un objet devant lequel on dira : Mais qui a fait ça ?"

Par ailleurs, nos jeunes démobilités scolairement s'interrogent, plus qu'avant, sur les grands problèmes de la vie : l'amour, les couples, les maltraitances, le bonheur, la justice, la beauté, etc... Et comme l'école ne répond pas à ce besoin essentiel, ils souffrent de ne pas être considérés comme des "interlocuteurs valables", capables d'émettre, avec autant de pertinence que les autres, des hypothèses sur les grandes énigmes du savoir. Bien des cours, par leur côté "savoir archivé" les détournent du savoir vivant.

On pourrait allonger la liste des pièges qui se dressent à tous les âges, dans la famille et aux différents niveaux de l'école, sur la route d'un rapport constructif à une école constructive. Un énorme chantier est à ouvrir, aussi bien sur le plan de la prévention avant dégâts que de la réparation après dégâts. La question qui se pose est évidente : "Dans quelle mesure peut-on éviter le non-désir d'apprendre et dans quelle mesure, lorsqu'il est installé, peut-on le faire évoluer vers le désir d'apprendre retrouvé ?"

QUELLES REPONSES AU NON-DESIR D'APPRENDRE ?

Freinet a indiqué, il y a maintenant plus de soixante dix ans, les principales voies à suivre pour lutter contre le non-désir d'apprendre, j'en ai rappelé quelques-unes en début de ce texte. Le titre du film présenté ici "Coopérer pour apprendre" résume l'essentiel. La famille de deuxième type qu'est une classe Freinet tire en effet une grande partie de sa capacité à faire grandir de l'idée de coopération. Si bien que les pistes que je vais suggérer ne sont que des additions et perdraient sens hors l'état d'esprit que crée la coopération. J'en énumérerai néanmoins trois : la nécessité d'une conception du parcours scolaire qui tire la leçon des "défaites actuelles de la croissance"; la nécessité d'une pédagogie de la transitionnalité; la nécessité d'une éthique de la réflexion lorsqu'il s'agit de réfléchir sur le cas d'un élève.

Pour une réforme de l'école qui commence par le commencement.

Nous avons à repenser, à la lumière des dysfonctionnements observés, les structures familiales et scolaires dans lesquelles l'enfant se développe au début de sa vie. La période de 0 à 6 ans est fondamentale. Elle est trop négligée et toute réforme de l'école se doit de commencer par ce commencement.

Les familles.

Au cours de l'exploration qui précède, nous avons, de façon quasi ininterrompue, pu prendre la mesure des énormes problèmes qui se posent au niveau des familles. Ils ne sont pas dissociables des problèmes de l'école pour la raison évidente que tout enfant vient de chez lui. De fortes et systématiques campagnes médiatiques d'information qui montreraient comment se montent les défaites de croissance dans la famille, comment elles pourraient être évitées ou réparées, sont désormais indispensables. Ces mises en garde sur les erreurs et dérives éducatives devraient toucher les futurs parents dès l'adolescence pour que le "désir d'enfant" ne soit pas vécu de façon irréfléchie et irresponsable.

Le rôle des associations est également considérable.

Quant aux enseignants, ils doivent être formés aux entretiens avec les parents, ce qui n'est pas encore le cas. Former comment ? Je me réfère à ce que nous faisons dans les groupes de soutien au soutien. Souvent, les séances sont consacrées à se préparer à voir un parent qu'on craint de rencontrer. La trajectoire de la séance comporte les mêmes trois temps que lorsqu'il s'agit de réfléchir au cas d'un enfant. L'enseignant dit d'abord la rage, souvent physique, que telle mère lui inspire "C'est une vraie Thénardier" et il détaille ce qu'il ne peut souffrir en elle. Le groupe l'aide alors à passer de l'autre côté de la barrière. On imagine les difficultés de la vie quotidienne de cette mère, son enfance. Un autre personnage apparaît au-delà de l'apparence. Elle n'est plus seulement celle qui crée des ennuis mais celle qui a subi elle-même des ennuis... Elle était dangereuse, elle devient fragile. Probablement le groupe construit-il un roman, mais comme il comporte certainement une part de vérité, il a son utilité. En fait, lorsque l'enseignant revoit cette mère, il "entend" ce qui pourtant avait été laissé à entrevoir lors de précédentes rencontres : par exemple, que sa colère contre l'enfant vient de sa crainte qu'il soit anormal, que ça ne pourra pas se modifier... bref qu'elle est une mauvaise mère puisqu'elle a un enfant non conforme.

Bien sûr, il n'est pas facile à une jeune institutrice qui, elle-même, n'a pas liquidé ses conflits avec ses parents, de se constituer en "co-mère" ou en parent de parent. Il lui faut savoir préciser les limites de ce qu'elle peut apporter et ne pas créer de confusion avec un entretien de type psychothérapique. Elle se situe dans le cadre d'une co-réflexion au service du développement de l'enfant. Peut alors venir la recherche de moyens de modification. Mais non sous forme de conseils directs, par le biais plutôt de "étant donné que Sophie est découragée, un peu perdue actuellement..., que pouvons-nous faire, chacune de notre côté ?" Il s'agit d'un co-questionnement qui énumère quelques possibilités, sans trancher, et qui ne demande pas de réponse immédiate. L'essentiel est qu'il y ait une mise en cheminement de la réflexion qui ait valeur évolutive.

La petite section de Maternelle

La conception de cette classe, et l'idée même d'école pour enfants de 2-3 ans, doit faire l'objet d'une redéfinition, pour des raisons que j'ai commencé à analyser plus haut, notamment à propos d'une question qui m'a été posée et à laquelle je renvoie.

La moyenne section de Maternelle

Les principes éducatifs qui la fondent doivent être beaucoup plus théorisés et valorisés qu'ils ne le sont actuellement. C'est en effet un moment exemplaire dans le parcours scolaire. Grâce au statut de producteur qu'on lui propose, l'enfant trouve le plaisir de se regarder dans le miroir de ses oeuvres, si modestes soient-elles et peut ainsi décrocher de

sa recherche de symbiose ou d'emprise sur le corps des autres. On ne dit pas assez l'importance du regard de l'enseignant lorsqu'il dit implicitement à l'enfant qu'il le reconnaît comme interlocuteur intéressant, susceptible d'apporter quelque chose de plus au groupe. Mais ce travail de substitution d'une image positive à une image qui l'est moins, n'est possible, dans sa continuité, que dans des conditions de démassification, de sérénité et d'accompagnement personnalisé.

La grande section de Maternelle

Il est urgent que les enseignants de grande section s'insurgent contre l'idée qu'il appartient au CP de leur fournir des modèles pédagogiques. La grande section ne doit pas se laisser transformer en propédeutique du CP. La Maternelle a la chance de pouvoir pratiquer spontanément ce que j'ai appelé "l'école des quatre langages". Il faut qu'elle s'arc-boute sur cette position qui oppose la pluri-nutrition, le développement pluridirectionnel de l'enfant, à la mono-nutrition prématurée et desséchante.

Le Cours Préparatoire

Il faut démystifier l'illusion que le CP apprend "bien" à lire à 80 % des enfants. Pour 30 ou 40 % des enfants du milieu de la classe, elle apprend à lire artificiellement et c'est l'un des plus grands dangers de la scolarité. C'est une raison d'envisager, soit un cycle 2 qui ne tomberait pas dans le piège de l'écrit comme seule nourriture, soit une "classe de complémentarisation". Par là on peut entendre une classe qui servirait à mieux développer le sens du corps chez les petits intellectuels et les enfants à corps encore trop irréel, à rendre moins bébés ceux qui le sont trop, à mieux situer dans leur âge ceux qui n'ont pas le sens de leurs limites, à développer le goût de la rencontre chez ceux qui sont trop repliés sur eux-mêmes et à stabiliser ceux qui sont trop éparpillés. Bref, l'objectif est de donner à chacun le plaisir d'une petite enfance mieux achevée, avant de lui faire faire le saut dans le monde des autres.

Les finalités de l'école élémentaire

Dans la société actuelle, l'immédiateté prédomine. Dans le système scolaire actuel, ce sont des apprentissages mis bout à bout qui prédominent, sans souci suffisant du développement à long terme de l'enfant, donc en partant de l'idée que le cognitif est le formateur le plus sûr du Moi. Or ce qui paraît de plus en plus à la base de la construction simultanée du Moi et du cognitif, c'est l'image, si inconsciente soit-elle, que l'enfant se fait de sa place dans la société.

A côté d'enfants qui se vivent comme ayant une mission de "continuateurs de premier rang", il y a ceux qui se vivent comme "continuateurs de deuxième rang" et d'autres qui se sentent totalement hors du groupe des continueurs. Bien sûr, on peut être continueur au service d'objectifs individualistes et égoïstes, voire de modes de vie barbares. Toutes les dérives sont possibles. Ce à quoi je pense, c'est à un enfant qui se tourne vers le futur en tant qu'acteur de ce futur, même si, par ailleurs, l'essentiel de ses préoccupations est de l'ordre ludique.

Il m'est difficile, dans le cadre de cet exposé, de développer ce point de façon satisfaisante, mais nous sommes nombreux - c'est l'esprit Freinet - à avoir la conviction que nos enfants doivent être motivés, non pas par des lendemains qui chantent, mais par l'idée qu'il ont un

rôle à jouer dans la survie et l'amélioration de la société. Il est bon qu'ils participent à des conseils municipaux, qu'ils fassent l'apprentissage de la citoyenneté au travers d'appareils comme ceux de la pédagogie institutionnelle, mais il est nécessaire de mieux définir la nature de la cause que toutes les générations ont à défendre ensemble. En tant que défenseurs de valeurs fondamentales, nous avons à être des continuateurs, mais aussi à éviter les dérapages vers l'inhumain. C'est pourquoi il ne suffit pas d'être continuateur, il faut que cela soit orienté vers plus de civilisation. Nous avons besoin d'enfants qui soient des "continuateurs civilisateurs".

Le parcours entre la naissance et le collège doit donc être revu en tenant compte de tous les problèmes de croissance que les enfants ont à résoudre. Il faut aller moins vite, avoir moins d'impatience, tenir compte du développement à long terme, savoir insuffler de la confiance, ne pas étiqueter, savoir l'importance de l'accompagnement par l'environnement. Autrement dit, il faut doubler l'impératif actuellement prédominant des apprentissages par l'impératif du respect des conditions de la croissance.

Pour une pédagogie de la transitionalité

Je voudrais insister sur une double idée, à savoir qu'apprendre c'est avoir à changer de personnage, et c'est acquérir quelque chose de plus en matière d'expérience infra-psychique.

Je prends l'exemple du judo proposé à des enfants de 6 - 7 ans, défavorisés socialement, marginalisés scolairement, des enfants-bolides ou désorientés. H. Bénigno utilise le judo "pour faire passer des enfants ayant un statut d'interlocuteurs non-valables à un statut d'interlocuteurs valables", c'est-à-dire d'un corps primaire qui assimile le judo à une bataille physique à un corps qui vit l'autre comme partenaire engagé dans une tâche commune. Son désir est de faire passer d'un corps où les gestes ne font pas l'objet de pensées distinctes à un corps qui pense les gestes à effectuer. Pour cela, elle utilise des images d'animaux dont les postures ressemblent à celles du judo. Elle se sert de ces images comme médiation pour faire conscientiser et discriminer les gestes du judo. En montrant "à quoi ça ressemble", ces images font un pont entre le geste modèle et le geste à préparer intérieurement. De plus, elle développe l'idée de "famille judo". En faisant entrer l'enfant dans une famille judo qui a ses règlements, elle fait passer l'enfant d'une conception fusionnelle et confuse de la famille à une conception de la famille individuante qui conduit un projet cohérent. L'apprentissage tire sa motivation du fait que chacun goûte le plaisir d'appartenir à cette famille. Cette même thèse montre que le travail intrapsychique qui accompagne cette évolution a des retentissements intellectuels et facilite le passage à la lecture pour des enfants installés dans la non-distance et le non-contrôle.

Dans tous les exemples de transitionalité réussie, le projet de l'enseignant, à savoir son désir de voir l'enfant évoluer, et sa détermination à l'accompagner dans cette évolution, ni trop, ni trop peu, est fondamental. Ce qui veut dire qu'il ne suffit pas de mettre un outillage pédagogique moderne en face d'enfants qui n'ont pas envie de changer de statut social et de modifier leur façon de circuler dans leur monde intra-psychique. Il ne suffit pas de proposer l'ordinateur et Internet, le minitel et la messagerie télématique, de faire des films, d'organiser des voyages, de fabriquer un journal, de s'engager dans des échanges coopératifs, d'inventer de la musique... pour qu'il y ait évolution automatique et décrochage réel par rapport au non-désir d'apprendre. Tout dépend du climat collectif et de l'attention

particulière que l'enseignant porte à l'évolution de chacun, repère ce sur quoi il bute, comprend son état d'esprit. L'enfant a besoin de voir dans le regard de l'enseignant que celui-ci a confiance dans son évolution.

La notion de sphère **d'appartenance commune** est très importante si l'on veut permettre à l'enfant de passer d'une façon de penser trop décousue, embrouillée, angoissée ou appauvrie à une autre, plus satisfaisante ; l'exemple de notre propre façon de raisonner, de passer d'une idée à l'autre et de créer des liens importe au plus haut point. Ce n'est que lorsqu'il y a envie de faire partie de la même sphère d'appartenance que l'enfant peut affiner sa façon de circuler dans son monde intrapsychique et créer d'autres démarches dans l'espace entre lui et sa pensée.

M.-D. Pierrelée illustre ce point dans un article intitulé "L'écoute du modifiable par les arbres de connaissances" où elle montre l'évolution, par cette technique, de deux enfants ("Je est un Autre" n° 7). R. Beaumont, dans son article "Une communauté de messagers télématiques de 7 ans" ("Je est un Autre" n°6) insiste sur l'importance du désir de l'enseignant, sur "l'imaginaire de la classe" qu'il forme dans sa tête lorsqu'il propose ce mode de coopération. A. Pautard, dans "L'écoute du modifiable à travers l'atelier philosophie en grande section de Maternelle" ("Je est un Autre" n°7) note "Du point de vue de l'évolution de la pensée, le fait même que les enfants explicitent un certain type de pensée propre à leur âge et qui est surtout de type émotionnel, leur permet de s'en décentrer et d'accéder à la pensée de l'âge qui suit, qui est moins syncrétique et déjà plus rigoureuse. M. Belmont, dans l'article "Boîte à bonheurs, boîte à soucis" ("Je est un Autre" n°6) suit, par le détail, le travail évolutif que font des élèves qui ont pris l'habitude de s'agresser et que le parler clair du professeur sur ce point fait réfléchir. J. Schmitt essaie, lui aussi, de suivre pas à pas, en quelque sorte de l'intérieur de l'enfant, l'évolution de ses rapports avec un élève à la limite de la rupture scolaire en montrant comment s'est créée une sphère d'appartenance qui a évité le pire.

Tous ces exemples montrent que sortir du non-désir d'apprendre ne peut venir d'un surcroît d'apprendre ou de la seule incitation à travailler. C'est la capacité de l'enseignant à créer les conditions du changement - et qui relève de l'art de la pontonnerie - qui est le facteur majeur.

Pour une éthique de la réflexion

Les groupes de Soutien Au Soutien partent du principe qu'on ne réfléchit pas n'importe comment au cas d'une personne qu'il s'agisse d'un enfant, d'un parent, d'un enseignant.

Mais pourquoi introduire la notion d'éthique ? C'est en raison de ce que représente symboliquement le groupe de SAS tel qu'il est conçu, en tant qu'adaptation pour les enseignants de la méthode initiée par Balint. Le groupe représente, en effet, une forme de "parenté" qui se donne l'obligation de faire ce qui est en son pouvoir pour faire évoluer une situation bloquée ou qui paraît telle.

On peut mieux comprendre cette attitude du groupe en évoquant les trois premiers temps de la méthode.

Le premier, c'est le besoin absolu, pour l'enseignant, de **dire l'irritation ou l'impuissance** qu'il ressent lorsqu'il ne sait pas quoi faire face à un enfant en difficulté. Ce n'est qu'après avoir développé une litanie de griefs contre l'enfant, ses parents ou lui-même, que l'enseignant peut se désobstruer de ce vécu négatif et s'ouvrir à d'autres perceptions de la

situation.

Deuxième temps : les questions des collègues "Pourquoi tu t'y es pris comme ça ?... Et la mère ?... et le père ?... Décris-nous mieux cet enfant..." C'est la phase de "**recherche de l'intelligibilité**" où l'on passe du "il" au "je". Précédemment, l'enfant était situé par rapport au projet de l'enseignant. On essaie maintenant de se demander ce qui se passe dans sa tête, comment, si on était dans sa peau et issu de son milieu, on vivrait la classe, sa famille. Dans cette phase, on laisse libre cours à nos fantasmes pour rendre l'enfant vivant. L'objectif est que notre perception de l'enfant bouge suffisamment pour qu'en ricochet, l'enfant le sentant, ça fasse bouger son rapport à lui-même et à la classe.

C'est là que se situe l'une des tâches du psychanalyste du groupe : utiliser son expérience de cas semblables pour cerner les sources du malaise de l'enfant dont on parle. Il s'appuie, à chaque fois que c'est possible, sur les dessins ou textes libres de l'enfant (qu'il ne voit jamais directement). La situation l'oblige à aller à l'essentiel. "Je fais l'hypothèse que cet enfant arrogant est en réalité honteux et angoissé depuis que son père, dont il n'a pas le droit de parler, a quitté la maison, il a peur que ses camarades lui posent des questions..." ; "Cet autre s'instaure justicier, parce qu'il se sent contesté jusque dans son droit d'exister. Il vole pour reprendre ce qu'on lui a volé. Il considère que personne n'est fiable et se refuse à la communication".

On ne s'étonnera pas si je dis que les enseignants ont tendance à invoquer des facteurs scolaires pour expliquer les difficultés là où le psychanalyste cherche du côté des blessures du Moi familial ou de la croissance première. En général, l'interprétation rassemble les deux séries de facteurs et n'a de valeur que si elle rend suffisamment cohérentes et logiques les conduites de l'enfant.

La "**recherche du modifiable**" constitue le troisième temps. Elle comporte plusieurs plans : la recherche des plateformes de réussite utilisables en classe, le travail à faire avec les parents et tout ce qui tient au plan relationnel. Il s'agit de lui faire retrouver un Moi plus vivable et, en même temps, de lui transmettre un message de rappel à la réalité : sa vie est ce qu'elle est, il est ce qu'il est, ce n'est que s'il veut être réaliste et constructif qu'il peut être heureux. Pour faire passer ces messages qui visent à faire entrer l'enfant dans le monde du père symbolique, et accepter sa limitation, la castration symbolique, nous avons dû élaborer un langage dit "intermédiaire" différent de celui de l'interprétation psychanalytique habituelle. Le groupe cherche donc à stopper une spirale infernale ; l'enfant montre, au travers de toutes sortes d'attitudes, qu'il proteste contre quelque chose, qu'il est en tout cas dans l'impuissance à répondre présent au projet institutionnel. A partir de là, le groupe fonctionne sur un mode éthique parce qu'il prend en compte la structure complexe du psychisme. Il refuse de s'en tenir au "regard-photo" sur ce qui ne va pas. Il prend en compte l'ensemble des dimensions de l'enfant en tant que sujet. Il cherche à le restaurer en tant que "Je est un autre" et en tant qu'autre qui est un "je" à préserver et construire.

Le groupe sait que les choses ne sont jamais gagnées d'avance. Mais même si le cas précis de tel enfant ne débouche pas sur une "solution" satisfaisante, l'autorisation que se donne l'enseignant de regarder autrement ses élèves est un acquis. La modification de l'enseignant est au moins aussi importante que celle de l'élève.

Je conclurai par une remarque : on nous parle constamment de la modernisation de l'école, et notamment d'y introduire les technologies nouvelles. C'est bien. Mais ce qui alimente cet exposé, c'est que la modernité, c'est aussi autre chose. C'est, paradoxalement, revenir au Freinet de 1923 qui ne cesse d'être révolutionnaire. Et c'est comprendre que la formation à la relation est une nécessité absolue, une entreprise entièrement nouvelle où se joue, en première ligne, une redéfinition de l'acte pédagogique et du statut de l'enfant à l'école, c'est-à-dire un changement de mentalité dans la façon d'accueillir l'autre.