

L'enfant et la peur d'apprendre

SERGE BOIMARE


L'ENFANT ET LA PEUR D'APPRENDRE

3^E ÉDITION

DUNOD

Maquette de couverture : Misteratomic
Composition : Publilog

<p>Le pictogramme qui figure ci-contre mérite une explication. Son objet est d'alerter le lecteur sur la menace que représente pour l'avenir de l'écrit, particulièrement dans le domaine de l'édition technique et universitaire, le développement massif du photocopillage.</p> <p>Le Code de la propriété intellectuelle du 1^{er} juillet 1992 interdit en effet expressément la photocopie à usage collectif sans autorisation des ayants droit. Or, cette pratique s'est généralisée dans les établissements</p>	<p>d'enseignement supérieur, provoquant une baisse brutale des achats de livres et de revues, au point que la possibilité même pour les auteurs de créer des œuvres nouvelles et de les faire éditer correctement est aujourd'hui menacée.</p> <p>Nous rappelons donc que toute reproduction, partielle ou totale, de la présente publication est interdite sans autorisation de l'auteur, de son éditeur ou du Centre français d'exploitation du droit de copie (CFC, 20, rue des Grands-Augustins, 75006 Paris).</p>
--	--



© Dunod, 2019

11 rue Paul Bert, 92240 Malakoff

www.dunod.com

ISBN 978-2-10-079067-8

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

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

Sommaire

<i>AVANT-PROPOS. LA PEUR D'APPRENDRE POUR COMPRENDRE LE DÉCROCHAGE SCOLAIRE</i>	VII
<i>INTRODUCTION. EN HOMMAGE AUX FRÈRES GRIMM...</i>	1
1. Le constat affligeant de l'échec scolaire	5
2. Médiation culturelle et difficulté d'apprentissage	17
3. Guillaume et la peur d'apprendre	35
4. Gérard et la peur de savoir	55
5. L'enfant « non-lecteur » et le pouvoir affectif des mots	73
6. Apprendre à diviser avec Castor et Pollux	91
7. Vaincre le danger de penser avec Héraclès	101
8. Georges et sa pensée troublée	117
9. Alberto ou le gel de la pensée	125
10. Les enfants non-lecteurs sont-ils dyslexiques ?	139
11. N'ayons plus peur des mauvais élèves	153
<i>CONCLUSION. LORSQUE L'APPRENTISSAGE PEUT DÉSTABILISER...</i>	167

BIBLIOGRAPHIE 173

INDEX 175

Avant-propos

La peur d'apprendre pour comprendre le décrochage scolaire

EN QUOI CONSISTE LA PEUR D'APPRENDRE ?

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

La réponse que je tente de donner tout au long de ce livre est simple, elle me paraît même évidente après quarante-cinq années de fréquentation des réfractaires aux savoirs que propose l'école : ces enfants ont peur d'apprendre. Ils ont peur d'apprendre car ils n'ont pas les compétences psychiques requises pour supporter les contraintes de l'apprentissage. N'oublions jamais que pour apprendre, il faut être capable de reconnaître et d'admettre ses manques, il faut savoir attendre, il faut respecter des règles, il faut pouvoir supporter un moment de solitude. Cela fait beaucoup pour ceux qui sont arrivés à l'école sans avoir été

initiés à la frustration ou à l'autonomie au cours de leurs premières expériences éducatives.

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

QUELLE CONSÉQUENCE SUR L'APPRENTISSAGE ?

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

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

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

Sommes-nous devant un problème trop psychologique qui dépasse la pédagogie et qui risque de détourner les professeurs de leur mission ? Bien sûr que non ! Il n'y a que les partisans de l'immobilisme pour prétendre de telles choses.

Tout au long de cet ouvrage je pense apporter la preuve qu'avec la culture et le langage, le professeur est celui qui dispose des meilleurs atouts pour intégrer

les réfractaires à l'apprentissage dans la classe et pour relancer leur capacité à penser. Finissons-en avec ces aides dérisoires qui sont centrées sur le rattrapage et la méthodologie pour remettre à niveau les moins bons, elles ne font que les marginaliser et les encourager à améliorer leurs stratégies anti-apprentissage. Faisons plutôt confiance au nourrissage culturel que nous allons utiliser pour favoriser l'entraînement à débattre et à argumenter au quotidien.

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

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

Introduction

En hommage aux frères Grimm...

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

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

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

Je serais sûrement tombé malade ou j'aurais changé de métier si je n'avais trouvé dans la classe, un livre de contes laissé sur une étagère par mon prédécesseur. Je dois donc ma survie dans le monde de la pédagogie aux frères Grimm et je

leur en suis reconnaissant. En effet, un jour que j'étais au comble du désespoir, j'ai commencé à lire leur livre de contes aux trois ou quatre enfants qui étaient encore avec moi et, comme par enchantement, j'ai vu revenir mes élèves les uns après les autres, pour en écouter les histoires. J'ai vu, contre toute attente, ces grands préadolescents dont la violence éclatait à chaque instant se rouler en boule sur leur siège et sucer leur pouce, pour écouter des histoires qui me semblaient relever du niveau de la grande section des classes maternelles.

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

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

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

Surtout, pour tout dire, lorsque j'ai eu fini ce livre, les enfants ont insisté pour que je le relise. J'ai eu l'impression de les avoir replongés dans des préoccupations infantiles, de leur avoir fait chevaucher des chimères en la compagnie desquelles ils se complaisaient et dont ils ne voudraient plus sortir. Pour comble, ils avaient rebaptisé notre livre : « Contes de crimes. »

Heureusement, après six semaines environ, j'ai commencé à voir des signes encourageants. J'ai d'abord vu le groupe trouver un peu de cohésion, devenir un lieu où l'échange de paroles, autre que l'insulte et la provocation verbale,

devenait possible. Les enfants commençaient à parler ensemble des héros des histoires que je leur racontais et ne se jetaient plus à la figure leurs histoires de famille. J'ai vu la violence et l'impatience diminuer et il est même devenu possible d'aborder l'apprentissage de la lecture. Pour ce faire, il a été impératif de ne pas changer de thème. Je me suis donc appuyé sur des mots, sur des phrases, que je sortais des contes de Grimm.

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

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

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

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

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

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

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

