

Poser la question de l'échec scolaire nécessite de considérer la situation d'ensemble : se trouve en face à face un enfant ou un adolescent « à problèmes » – qui pose problème et se pose en problème – sans que l'on puisse le juger, *a priori* incapable ou non désireux d'apprendre, puis un pédagogue mis en difficulté – d'une certaine façon mis en problème –, alors qu'il peut lui être accordé d'avoir préparé adéquatement la leçon. Dès lors, l'ensemble de l'interaction maître-élève devient problématique et demande à être considérée comme telle.

Deux dimensions dans ces deux pôles méritent attention :

- celle de l'élève dont les manifestations se concrétisent, soit en troubles d'apprentissage, soit en troubles du comportement, soit en troubles associés (du registre somatique, par exemple), perceptibles dès le départ ou plus sensibles aux changements de cycle, lors des passages et des ruptures d'une classe à l'autre ;
- celle de l'intervenant qui, parallèlement, peut réagir de deux façons extrêmes, par une distanciation objectivante, essentiellement protectrice, l'autre au contraire par implication massive identificatoire, quasi fusionnelle ; il lui reste l'entre-deux de la juste distance au travers de laquelle une rencontre avec le sujet en difficulté devient possible.

À un niveau plus général, et il importe de s'y arrêter, la question posée est celle des significations et des affects dont l'acte d'apprendre est investi au même titre que le savoir en général, que l'école, que les enseignants, que les relations qui s'instaurent entre les uns et les autres. Et plus avant, ne peuvent être écartés la place et le sens que l'échec occupe dans l'économie, l'organisation et la dynamique du sujet (des sujets).

La question du sujet, dans les deux situations impliquant l'enseignant et l'élève, n'est justement plus posée, à moins que le « *subjectum* » – ce qui est placé en dessous et fait pression, insiste pour s'exprimer à l'extérieur – soit entendu comme une demande là où la souffrance fait effet. Il n'est d'échec qui ne soit aussi une demande.

S'exprimer en termes d'échec ou plus largement de difficultés d'apprentissage revient à s'interroger sur les positions de départ qui inaugurent ces états de fait. Appréhendé du côté de l'intervenant, la quotidienneté de la pratique est mise en question, pour ne pas dire à la question. Elle est bousculée, détournée, empêchée ; le pédagogue n'est plus en situation d'apprendre ou d'initier ; sa didactique, sa pédagogie sont mises en difficulté, voire barrées comme d'ailleurs l'est le sujet en situation d'apprentissage.

Repères historiques et fondements

C'est ce à quoi la pédagogie curative en général, puis la pédagogie curative précisément scolaire (Theodor Heller en 1904, Maurice Debesse en 1950, Roger Bley en 1970 ou Janine Méry en 1978) chercheront à répondre.

Dans son ouvrage, *Les bases de la pédagogie curative*, T. Heller la considère comme une branche de la pédagogie générale « dont le domaine s'étend tout spécialement à toutes les anomalies psychiques de l'enfance pour reconstituer en faveur de chaque cas particulier des conditions favorables à son développement qui permettront la régulation des fonctions psychiques troublées ». La visée à l'origine est nettement psychologique, à connotation pathologique ; elle est également développementale et enfin réparatrice et « correctrice ».

Je retiendrai les grandes lignes – je ne vise pas du tout à l'exhaustivité – de l'évolution de cette pédagogie directement issue des mouvements pédagogiques de langue allemande qui se sont développés conjointement à la naissance de la psychanalyse (retracés entre autres dans l'ouvrage de M. Cifali et J. Moll (1985).

Je m'arrêterai délibérément aux deux auteurs qui ont enseigné la pédagogie curative à l'université Paris 5 : Maurice Debesse et Roger Bley. J'ai, quant à moi suivi le cours de pédagogie curative de M. Debesse en 1963-1964 puis succédé à R. Bley à partir de 1981 ; j'ai assuré ce cours jusqu'en 2005.

M. Debesse (1950) reprendra et élargira la définition de T. Heller (1904) : « Elle concerne tous les enfants ayant besoin de soins particuliers, d'une aide et en tout état de cause d'un soutien spécifique. Il s'agit de « toute action éducative s'exerçant sur des enfants qui présentent des troubles du comportement d'origine physique ou mentale en vue d'une amélioration de leur état. »

La pédagogie curative scolaire relèvera « d'un traitement basé sur des exercices portant sur les matières d'enseignement d'enfants et d'adolescents intelligents mais en situation d'échec scolaire en vue de les aider à reprendre normalement leurs études ».

R. Bley (1970) reprendra dans la ligne de M. Debesse la dimension psychologique de l'intervention se voulant nettement d'orientation psychanalytique et insistera sur le nécessaire souci de compréhension et de la prise en compte de la relation dans l'espace éducatif.

Dans les deux cas, l'apprentissage, du fait de la surcharge émotionnelle, explosive ou rentrée qu'il suscite, fait faillite. L'énergie qu'il implique est du coup perdue pour d'autres investissements. C'est ce qu'il importe en effet de mieux comprendre par le biais d'une clinique éclairée de l'acte d'apprendre.

L'espace clinique

J.-J. Rousseau affirmait d'emblée dans *l'Émile* (1762) « *Commencez donc par mieux étudier vos élèves ; car très assurément vous ne les connaissez point...* » L'enfant par là se trouvait d'emblée placé comme individu-sujet unique et indivisible au centre de la pédagogie et faisait appel à un mode d'approche et de compréhension qui se situait en amont de la pédagogie ; connaître n'est pas intervenir ; connaître entre dans une démarche « clinique » au sens de s'arrêter, de se pencher (*klinē*), pour « mieux voir et mieux entendre ».

J. H. Pestalozzi sera plus direct ; cet éducateur suisse (1746-1827) déclarera d'emblée au travers d'écrits portant sur le *Livre des mères* (1803) et sur une préoccupation d'enseignement concret et gradué face aux enfants reconnus pauvres et mendiants : il faut psychologiser l'éducation. L'éducation véritable ne peut venir du dehors mais procéder seulement du dedans de la croissance intime de l'être. Une connaissance précise de l'enfant et de son évolution devrait permettre de mieux définir les méthodes à employer. Psychologiser n'a rien à voir ici avec les dérives qui clôturent dans des causalités linéaires et réductrices. Il est clair qu'on s'enferme dans des impasses. Pestalozzi dit autre chose : il importe de procéder du dedans et là encore d'entendre et d'être vigilant à ce qui s'exprime en arrière des apparences. On est au dehors des psychologisations – ou sociologisations – normatives et clôturantes ; à l'encontre, se centrer sur le comprendre serait le maître mot.

Cette double référence ouvre le champ du questionnement clinique : d'une clinique historiquement démarquée de l'approche expérimentale, plus difficilement de la démarche médicale centrée normalement quant à elle sur ce qui est causal.

Il est étonnant de découvrir que la clinique dite psychologique et plus avant pédagogique serait de préoccupations nord-américaines sur, d'une part, le souci de réhabilitation des retardés et anormaux (L. Witmer, 1896), puis, d'autre part, la prise en charge de délinquants (H. Healy, 1909) à Chicago. Claude-M. Prévost retrace bien tant du côté américain que français les origines d'une psychologie dite clinique. Une autre préoccupation s'y greffe, celle des intervenants sociaux capables d'occuper les fonctions de réhabilitation vis-à-vis de ces populations : la clinique naît de situations et préoccupations pédagogiques. À un autre niveau, à la même époque, l'histoire du petit Hans (S. Freud, 1909) instaurera la psychanalyse dans une prise en compte de l'enfance et de ce qui y fait sens.

D. Lagache (2004), puis J. Favez-Boutonier (1960) préciseront par des définitions convergentes ce qu'il en est de la psychologie clinique.

L'une globale et quelque peu provocatrice de Lagache tendait à circonscrire l'objet de la psychologie clinique comme « *l'être humain en tant qu'il est porteur d'un problème, et d'un problème mal résolu* ». Cette approche généralisante

se précisera par des formulations plus précises d'un côté comme « *l'étude de l'individu en situation et en évolution* », d'autre part comme « *la manière d'être et d'agir d'un être humain et complet* », puis de façon plus serrée comme « *l'étude d'un être humain en tant qu'il existe et se sent exister comme un être unique ayant une histoire personnelle vivant dans une situation qui ne peut être assimilée à aucune autre* ».

Trois visées convergent à ce niveau : celle de situation à appréhender, celle de globalité à cerner, celle de singularité à respecter. Les deux premières appellent des commentaires, ayant donné lieu à des ambiguïtés diverses.

Il importe de retenir, face à une visée pédagogique, qu'une clinique du sujet en apprentissage – reformulée en termes de clinique des apprentissages – prendrait donc en considération à la fois de l'historicité et la singularité qui conduisent le sujet à se situer dans un rapport à lui-même tantôt difficile, tantôt satisfaisant, à la recherche d'un compromis-équilibre de vie le moins souffrant possible.

La position éducative dès lors se soucie d'être attentive à ce qui se joue entre la réalité psychique et la réalité extérieure, aux allers et retours qui s'y développent, aux concrétisations, si l'on peut s'exprimer ainsi, qui donnent corps aux jeux intra- et intersubjectifs. Le sujet n'existe que dans et par le relationnel en internalité (le lien à soi) comme en externalité (les liens familiaux et avec les pairs). Poser ainsi l'espace clinique de la psychologie mais aussi de la pédagogie revient d'emblée à instaurer le conflit comme base de ces enjeux relationnels. Le conflit y est modalité psychique du fait du caractère asymétrique et décalé de l'interaction enseignant-enseigné ; à défaut, il verse dans l'antagonisme primaire, non représenté et donnant lieu au passage à l'acte.

L'affaire est d'importance car de ce fait, initier le conflit comme effet d'économie – c'est-à-dire d'énergie psychique circulante – puis de dynamique conduit à s'interroger sur ce qui, justement, donnera lieu ou non à un travail de symbolisation. L'avancer débouche sur les questions de sens que le sujet donne délibérément ou à son insu à ce qui, spécifiquement dans l'apprentissage, se fera organisateur. Inutile de rappeler que l'organicité et le social comme composantes inhérentes et incontournables du sujet y trouvent place du point de vue de ce qu'il est de son expérience vécue.

Il n'est pas inutile de cadrer les concepts de base qui autorisent une opérationnalisation de cette dynamique et autorisent à déchiffrer pas à pas la complexité et les effets ambivalents et apparemment contradictoires qui les sous-tendent et les traversent. Situation, position, représentation en sont les notions fondatrices, créant l'espace nécessaire et suffisant pour questionner ce qu'il en est du sujet en apprentissage comme du sujet qui met en apprentissage. Ce qui bien évidemment sous-tendrait l'idée d'éducabilité.

Non sans risques et avatars : ainsi dans la mythologie.

L'architecte Dédale avait comme élève son neveu Talos ; ce dernier, fort habile, inventa la scie en s'inspirant de la mâchoire d'un serpent. Devenu jaloux, Dédale le tua, il fut condamné et s'exila ; il devint par la suite le spécialiste plus ou moins heureux de l'évasion et de la libération, en aidant Ariane puis Icare.

L'élève Héraclès fort indiscipliné, physiquement rappelé à l'ordre par son maître de musique Linos, ne se laissa pas faire et l'assomma d'un coup de lyre... Invoquant la légitime défense, il fut acquitté.

J. Itard (1801) s'y essaya auprès de Victor, sauvage de l'Aveyron. Ses procédés et procédures pédagogiques à base de sensorialité se virent déborder par un autre champ « pédagogique » au sens strict d'accompagnement de l'enfant. Le temps passé par Victor, en dehors de la classe, auprès de la gouvernante Madame Guérin, puis de la nièce Julie, s'en fit le révélateur : l'élève prenait plaisir à ces récréations, bien plus qu'aux leçons. L'adolescence venant, l'expérience prit fin, le maître se sentant là dépassé.

Et pourtant, s'était trouvé affirmé quelque chose de l'ordre de l'éducatif. J. E. Esquirol (1818) l'avança aussi par défaut. À distinguer dans la population de l'asile, deux sous-groupes différenciés par justement une possibilité de réversibilité et d'évolution, une part d'éducabilité se trouvait reconnue chez les déments. À l'inverse, les idiots atteints précocement sur le plan organique se voyaient taxer d'incurabilité. Point d'éducation possible auprès de cette population. La suite modifiera cette perception mais finalement peu. Pourtant E. Seguin (1848) avancera : « *Laissez-les bouger, ils apprendront, laissez-les crier, ils parleront.* »

Perspectives

M. Debesse puis R. Bley s'inscriront dans cette mouvance et prendront en compte ces dimensions. Avancer que l'accès au savoir n'est ni linéaire ni neutre, que l'introduction de l'affect et du relationnel n'est pas indifférent, que l'histoire et la singularité des sujets sont primordiales, en constitue le noyau dur au même titre que le primat de la réussite, que l'écoute de l'intérêt tant dans ses composantes conscientes qu'inconscientes, manifestes et latentes. Les phénomènes de groupe au sein de la classe, les jeux et enjeux identificatoires, les activités sublimantes complètent ce tableau en rupture avec la pédagogie traditionnelle. L'enseignant en est le fédérateur dès lors qu'il inscrit sa démarche à la fois dans le défi, le détour et le délai. Il est, écrit R. Bley, « *un enseignant qui se garde comme enseignant éclairé sur les élèves et sur lui-même* ». Cette double vigilance et position est garante de son intégrité pédagogique tant éthique que fonctionnelle.

Non sans dérives potentielles : illusion de maîtrise, emprise et sentiment de toute-puissance, confusion potentielle entre le rôle de pédagogue et celui de thérapeute, souci de vouloir tout comprendre en causalité linéaire, de tout

maîtriser. Ce sont là autant d'écueils – la psychologisation déjà citée – sur lesquels il importera de revenir largement.

Qu'en est-il alors des situations d'échecs et de réussites scolaires, de leur interface ? Qu'en est-il de la psychopédagogie entendue donc comme clinique des apprentissages au regard d'un sujet-enfant en devenir, devenu sujet-élève en situation d'apprentissage, puis d'un intervenant enseignant, pédagogue, « maître des apprentissages » ?

Les éléments d'histoire et les fondements évoqués plus haut autorisent à pousser plus avant sur le chemin de leur compréhension et de l'analyse des situations d'échecs et de réussites, sur ce qu'il en est de la position du pédagogue allant de pair avec une avancée de propositions concernant tant l'institution scolaire que les questions de formation des enseignants.

Tel est le défi de cet ouvrage.

1

L'échec : difficultés, impasses et dynamique

« Chacun veut être remarqué, et faute de l'être s'exile. »

*R. Bley, Les classes de réadaptation dans les lycées.
Une expérience de pédagogie curative, Paris, PUF, 1969.*

.....

« La chose la plus dure, c'est quand j'ai toujours zéro en dictée. »

Christian, 13 ans, élève de 6^e.

.....

*Ernesto : « M'man, je retournerai pas à l'école parce que à l'école on m'apprend
des choses que je sais pas. »*

Marguerite DURAS, La pluie d'été.

.....

Espace de l'échec

La question première se heurte inéluctablement et répétitivement à l'absence d'intérêt du sujet. « Si seulement il s'intéressait » constitue le leitmotiv de base associé à l'assertion répétitive « rien ne l'(les) intéresse ».

L'exemple de Léo

Léo est un enfant de 5 ans et demi. D'intelligence supérieure à la normale (QI 115), il débute le CP. Il est le cadet de quatre frères et sœurs. Tout se passe bien dans la famille ; Léo se fait cajoler par les aînés et fait l'objet de toutes les attentions de la part de ses parents (il est né légèrement prématuré).

Il a l'esprit éveillé et est très curieux. Il a cependant quelques difficultés d'attention et de concentration. Il est enjoué mais se retire parfois dans son coin ; il rêve alors au printemps, dira-t-il.

À vrai dire il est très dispersé, très turbulent et le plus souvent bouge tout le temps. Ce qu'il aime avant tout, c'est jouer ; il a beaucoup d'imagination et fait preuve de créativité mais ne reste pas fixé très longtemps sur la même activité.

Il est accepté dans le groupe où il tient la place du petit. Il s'intéresse aux marques de voitures et joue souvent seul en s'isolant dans son univers et en imitant le bruit des voitures.

En classe, il ne s'intéresse à rien : à son enseignante qui lui propose de lire un peu, il répond « non, j'aime pas ça, ça ne m'intéresse pas ». Apprendre le « barbe » et parfois il le fait savoir au travers de crises d'opposition et de fortes colères. Ses relations avec l'enseignante sont cependant bonnes. Cette dernière se dit découragée face à l'inertie de Léo qui se détourne de tout apprentissage ou tout au moins s'en éloigne ; il se dit fatigué et déclare que, une fois grand, pour lire, il demandera à son frère aîné de l'aider.

En fait, désintéressé, tout au moins en apparence, il écoutera attentivement la maîtresse raconter des histoires – il est le petit et entend le rester – avec tous les avantages que cela procure. Et aussi tous les risques d'enlèvement dans le non-apprendre et le non-grandir.

Son immaturité et son narcissisme primaire, lié en réalité à une sous-jacente peur de grandir et à une agressivité de base qu'il retourne contre lui (il peut se faire punir), viennent faire obstacle chez Léo à l'apprentissage. C'est par les histoires, et pourquoi pas des histoires de courses de voitures, que l'institutrice à laquelle il est attaché (et c'est réciproque) arrivera à provoquer son intérêt et lui donner le goût d'apprendre et l'envie de grandir.

D'abord, qu'en est-il de l'itinéraire de cet élève aux prises avec l'échec ?

En premier lieu, il est l'enfant attendu, « élève potentiellement idéal », sa « majesté l'élève », présumé et supposé susceptible de bien apprendre. Des difficultés surgissent, il devient étrange et inquiétant en ce que les attentes

anticipées ne se confirment pas. À se montrer élève en échec, il se perd comme sujet. La recherche d'explications, de causes – « ce n'est pas lui, ça », « il n'est plus comme avant » le place en situation d'être un autre, le comme « changeling », l'enfant substitué des légendes nordiques. L'installation et l'enlèvement dans l'échec conduisent au découragement de l'enseignant qui, excédé de tourner en rond et de revenir constamment au point de départ, est au bord de renoncer, de démissionner, d'abandonner l'enfant à son sort lui qui par parent interposé, se percevra comme une exception victimaire et le plus souvent « revendiquante ». Mais, ce peut être là un sursaut, une reprise, une relance vers de nouveaux investissements pour peu que quelque chose de la remise en confiance s'opère, c'est-à-dire que la méfiance et le doute s'estompent.

Ce qui pourrait également s'exprimer ainsi.

De l'attente de l'enfant présumé merveilleux (tout échouant soit-il) jusqu'à l'émergence de cette indéfinissable malaise et sentiment d'étrangeté que quelque chose n'est pas conforme à l'attendu, de la sourde impression qu'il y a eu maladresse, voire substitution jusqu'au souhait non avoué que l'abandon serait la solution, de la conviction qu'il y a préjudice à réparer et dédommagement à revendiquer jusqu'à la préfiguration et la mise en forme d'un projet commun, se dessine un ensemble porteur de mouvements qui ponctuent la confrontation à l'échec. Il s'agit également d'itinéraire, chaque moment à vivre se faisant palier – ou butée – soit vers la réalité, soit vers l'imaginaire.

Les fuites, les évitements et les impasses qui peuvent se présenter sont autant de manifestations de refus, transitoires ou installés, sélectifs ou globaux, précoces ou tardifs qui se traduisent pour les uns et les autres en « turbulences ». Manifestes, agies, oppositionnelles, actives, ces dernières peuvent être tout autant latentes, en retrait passif, témoins de blocages qui restent difficiles à décoder. À ce niveau, on peut parler de conduite d'échec, entendue comme configuration dynamique – énergétique pourrait-on dire – et manière d'ajustement à soi, à l'entourage, à l'objet d'apprentissage.

L'acte d'apprendre repose en fait sur deux forces motrices essentielles ; d'une part, l'intérêt qui se concrétisera en motivation et en investissement gratifiant, d'autre part, l'attention et la capacité de concentration sur un objet impliquant réduction et rétrécissement du champ perceptuel. Ces deux moteurs dans la situation d'échec sont en quelque sorte en panne du fait de l'absence d'attente et d'aspiration. Il en résulte deux modalités de mise en échec, soit des conduites d'instabilité et d'impulsivité, soit des positions d'inhibition et de repli.

Concrètement, à titre d'exemples rapportés par R. Bley et à partir de ce qu'en disent les enseignants, dans la séquence de la leçon, les difficultés se traduisent tant dans la réception que la préparation des tâches à mener ; le devoir mort-né en est l'illustration par défaut d'enregistrement des données premières.

Le point de départ étant biaisé (date, chiffres, consignes, erronés), la réalisation ne peut être que négative.

Mais, il en va de même plus avant, par défaut de persévérance, par remise à plus tard, par fuite de la tâche immédiate lorsque la correction est proposée, l'exercice apparaît particulièrement astreignant et contraignant comme si se trouver en face de « sa » copie à reprendre exerçait un effet miroir de confirmation de la conduite d'échec et de l'incapacité globale à réussir. C'est comme si toute la personne en était touchée, aspirée dans un négatif de soi-même. Quoi qu'il en soit, s'y ajoute un écart entre le niveau des aspirations et celui des réalisations concrètes. Réactions agressives ou impulsives ou à l'opposé inhibées et passives entravent la leçon.

La question importante revient à interroger la place et le sens que revêtent ces conduites vouées à l'échec dans leur forme de fuites, de détournements, de refus, le plus souvent traversés de façon sensible par des moments d'anxiété, de culpabilité et hostilité, témoin chez le sujet d'un être mal à l'aise, d'un mal-être global. Ces « perdus », ces « décrochés », décrocheurs du savoir mais aussi du soi-élève et de l'autre (le maître), ces révoltés ou ces résignés, bref, ces éclopés, ces paumés, ces largués, ces « déclassés par l'école » (dira O. Decroly, 1904) qui ont mal, et du mal à, et dans leur école semblent, au travers de ces difficultés, livrer un malaise plus profond qui pourra se répercuter chez l'enseignant par réverbération et en résonance. Au-delà, ce qui dans la rencontre se vit comme histoire de chocs renvoie à des chocs d'histoires. L'élève « insuffisamment bon » partage en miroir et en double le maître « insuffisamment bon ».

Les difficultés vues et perçues par les élèves

Les éléments exposés ici reposent sur une étude de R. Bley (1969) – que nous paraphrasons – puis sur les données que nous avons nous-mêmes recueillies dans le cadre de nos pratiques soit directement, soit indirectement, par entretiens d'enfants et d'adolescents ou de rencontres avec les enseignants.

De quoi est-il question ? L'analyse nous conduit à regrouper en quatre axes les données que cadre la factualité des difficultés et qui, en même temps, livrent une dynamique sous-jacente ; il est fait référence, successivement au rapport à soi, au rapport à l'autre, au rapport à la connaissance, puis au rapport à savoir.

Que laissent percer les élèves en échec, de ces différentes positions ?

Le lien au savoir, entendu comme ensemble de contenus dynamisants, s'avère en premier lieu massivement un rapport d'opposition, à la fois face à l'adulte et aux idées qu'il impose, et aux activités vécues littéralement déconnectées de la réalité et perçues histoires d'autrefois. S'y mêle encore une résistance au milieu scolaire radicalement perçu comme artificiel dans sa globalité et par là ne préparant pas à l'avenir. Il en résulte un environnement ressenti tout à la fois

clos, contraignant et arbitraire. Et pourtant, derrière cette façade bien réelle, se glisse une recherche qui ferait place aux idées personnelles, étroitement associée à un vif souhait de découvrir par soi-même. En quelque sorte, derrière le vécu « d'étouffement » – dira R. Bley – perce une réaction positive dont le moteur serait un « désir d'apprendre ». Ce désir est là, se cherche maladroitement, en négatif, mais témoigne cependant d'un réel rapport à l'apprendre ; la relation au savoir est certes opposition mais également tentative de rapprochement.

En deuxième lieu, ce lien se révèle être un rapport d'impatience. Il prend forme dans une position de refus s'exprimant en hâte de tout savoir tout de suite, sans prendre le temps d'entrer dans la séquence de la tâche, de prendre en considération les différentes phases et leur articulation. Les éléments isolés et succincts apparaissent détails superflus dans lesquels on se perd. La hâte est aussi souhait de passer le plus vite possible à la suite, reliée à un refus de subir passivement les contraintes et les astreintes de la leçon.

En réalité, au-delà de l'interrogation quant à l'utilité et la pertinence de cette organisation du savoir, émerge comme un souci de base « d'aller à l'essentiel » et à ce qui est représenté comme justement utile. Dès lors, aborder les questions dans les grandes lignes semble suffisant. Par ailleurs, ne pas subir peut faire écran à un réel souhait d'être actif ; passer à des nouveautés va dans ce sens.

Ces deux rapports, d'opposition et d'impatience, s'instaurent du coup dans une position qui reflète moins « un refus qu'une impatience » (R. Bley, 1969) – maladroite et illusoire – à apprendre. Prendre son mal en patience, endurer une certaine souffrance vont de pair avec cette impatience associée à un souhait, voire une avidité de connaître. L'apprendre trouve là support et ressort.

Ce lien indicateur d'une profonde ambivalence, entre les mouvements opposés ne pas vouloir et vouloir, se concrétise le plus généralement soit en attitudes extrêmes, ne rien faire et ou être « pris » d'hyperactivité, soit en position de paralysie de par la coexistence de ces contraires. Se pose à nouveau la question de la place et des significations occupées par ces mouvements opposés dont le plus aigu reste l'échec en tant que dynamique. N'en demeure pas moins que derrière le « négatif » premier, pointerait une « poussée » de l'ordre du désir, de la demande et de l'attente.

Face à la connaissance, entendue comme processus global d'appropriation, deux dimensions apparaissent fréquentes sous la forme de survalorisation, d'une part de l'imaginaire, d'autre part de l'intelligence.

Du fait du caractère vécu d'inutilité du savoir, et de l'absence de toute composante personnalisée, le glissement dans l'imaginaire se fait par contrecoup, idéalisé comme lieu refuge dans lequel justement les idées personnelles règnent en maître. Ne pas être présent et efficace dans la quotidienneté, subir les soumissions de la confrontation à ne pas réussir, à être l'éventuelle risée du groupe,

à se percevoir dans une impuissance constatée et en même temps refusée, conduit au déploiement de cette image, en premier lieu entendu comme représentation positive de soi, puis au-delà à un espace de bouillonnement fantasmagorique dans lequel se vivent des scènes antinomiques de héros surpuissant et surefficace ou à l'opposé d'antihéros, englué dans une incapacité radicale.

Ce qui demeure ici important est l'aspect de l'entrée et de l'installation dans un univers imaginaire. Le soi y est figurant et maître, ce qui par ailleurs relève de la logique du fantasme. La réalité est en quelque sorte évacuée. L'imaginaire est perçu plus vrai ; l'institution et ses pesanteurs sont évacuées.

Le contre-pied de cette conjoncture est que dans l'imaginaire, à tout coup, on réussit. Le mécanisme est relativement simple ; il revient face à des contraintes négatives et déstabilisantes du réel à s'instaurer comme mécanisme protecteur, d'une certaine sauvegarde d'une estime de soi confrontée à la dure réalité de l'échec. Tel est le lien à l'imaginaire.

Le rapport à la survalorisation de l'intelligence est d'un autre ordre. En clair, comprendre dispense, de réviser, de refaire, de répéter, d'approfondir ; apprendre se suffit. Cette étincelle de la compréhension, bien connue, amène le jeune à considérer qu'il est dispensé des démarches parallèles d'avoir à reprendre, à reconsidérer. La position de compréhension éclipse la démarche initiale de l'appropriation et de la consolidation opératoire.

De cet axe, il importe à nouveau de relever l'importance de la découverte personnelle aux dépens certes de la prise en considération de la démarche articulée et planifiée. Le lien qui s'y instaure par le refuge dans l'imaginaire et par la surestimation de l'efficacité intellectuelle – à l'encontre là encore de la réalité – traduit à nouveau un rapport d'ambiguïté.

Le lien à l'autre ou face à l'autre dans les mêmes difficultés, extraites des paroles des élèves, s'articule autour de deux axes majeurs, d'une part, la concrétisation d'un rapport de résistance, d'autre part, d'un sentiment très effectif d'exclusion.

Résistance face à l'école, à l'enseignant, exprimée plus avant mais ici précisée comme englobement dans une masse indifférenciée et cimentée dans une rigidité institutionnelle ; résistance encore face à un adulte vécu comme figure titulaire tenant en dépendance absolue. S'y ajoute plus subtilement, comme une position d'infériorité extrêmement ambiguë alors que, face à cette image d'adulte, un véritable rapprochement serait souhaité, en même temps qu'il est craint. Ces mouvements « résistants » concrétisés dans des attitudes explosives, déstabilisantes, dans des positions de repli conformiste, sous forme écrite R. Bley, de « timidité agressive », à connotation souvent dépressive, laissent émaner une profonde difficulté à se situer dans le rapport à l'adulte.

Il n'en reste pas moins que ces rapports le font témoin d'un appel à des marques d'intérêts, à une reconnaissance individualisée, de plus appelante d'une entrée en relation, non sans contradiction car aussi bien, à son insu, le dit sujet entre et s'installe dans une conduite pour s'exclure par défaut ou par zèle bruyant pour se faire remarquer.

L'exemple de Jean-François

Jean-François, 13 ans, est en CE2 débutant. Il se situe dans la zone de débilité légère et présente un sévère retard sur le plan scolaire et donc des apprentissages. Ses acquisitions sont lentes et fragiles. La mémoire est faible, l'imagination pauvre. Il manque d'énergie et de persévérance, tend facilement à démissionner et, de manière générale, subit plutôt les événements sur fond de passivité, tout au moins lorsqu'il est en classe.

Son vocabulaire est restreint, les raisonnements logiques et pratiques sont limités.

En revanche, il est bien inséré dans le groupe ; il en est facilement le leader, s'impose même par la force, en se bagarrant. Il n'aime pas être contrecarré et on comprend qu'il soit « accepté » par ses pairs en tant que meneur. Il vit dans le présent mais dit qu'il aimerait devenir pompier ou pilote d'avion. Ceci reste très flou ; il en parle peu.

Jean-François par ailleurs montre un besoin constant d'être rassuré et, vis-à-vis de son instituteur, il développe des attitudes de demande de protection.

De ce tableau contrasté, que retenir ? D'abord le décalage entre l'élève passif et renfermé, et le copain très socialement impliqué ; ensuite la non-évolution sur le plan scolaire, il plafonne, reste au même niveau comme s'il était enlisé dans une dynamique répétitive d'échec. Il en souffre et compense par son statut et son rôle de leader à l'extérieur, en cours de récréation, ce qui est une façon comme une autre de contourner sa position d'élève en échec, de trouver une place où il est reconnu.

Ceci n'exclut pas un désir de réussir, désir timide car les résultats le ramènent à la dure réalité qu'il traduit en de courtes phrases lapidaires : « Je ne réussirai jamais ; je rate tout toujours ».

D'où prend forme une représentation de soi à base d'insécurité et d'incompréhension, de mésestime et de dévalorisation, compensée donc par sa posture de meneur où quelque chose d'une estime de soi est possible.

C'est par ce biais que son enseignant, rassurant et sollicitant, aura à provoquer une amorce, une relance de réconciliation avec l'apprentissage et le savoir. Les choix de métiers de Jean-François, tout aussi imaginaires et vagues soient-ils, pourraient être la porte d'entrée parlée vers le désir d'école. À partir de réalisations concrètes, d'exercices précis même modestes avec des objectifs étalés dans un avenir proche (ce que l'on fera et vérifiera demain) se mettra en perspective quelque chose de l'ordre du projet.

Le face à soi s'affronte à deux modalités, celle de l'indisponibilité par inhibition et culpabilité et celle d'un enjeu particulier à l'identification. Il est intéressant de noter que l'indisponibilité tient aux énergies prises et mobilisées tant par