

Dans notre précédente parution (CPE n° 417-418, janvier-février 2009, pages 4 et 5) Michèle Comte a posé la question de «l'aide personnalisée» aux enfants en difficulté (et aux autres) (voir le développement de son questionnement sous le titre «Aide-toi et le ciel t'aidera»). C'est une question essentielle dans le contexte actuelle de la politique ministérielle de l'éducation nationale pour l'école élémentaire. Nous souhaitons pouvoir mettre en commun de nombreuses analyses et réflexions. Voici une première contribution :

CPE

C'est pas not' boulot !

Question cruciale

Martine BONCOURT
Oberhaslach, Bas-Rhin

Un mercredi de février 2009 ; animation pédagogique de circonscription. Les participants sont invités à réfléchir ensemble, par petits groupes, aux actions spécifiques qu'ils peuvent mener pendant les plages de soutien aux enfants en échec scolaire.

Le premier temps de la démarche ne pose pas de problème : il s'agit de choisir un cas d'enfant en difficulté parmi ceux exposés par les participants du groupe – et il s'en trouve dans toutes les classes aujourd'hui.

Mais l'affaire se corse quand se pose, dans un second temps, la question de la remédiation.

A priori pourtant, la quasi-totalité des enseignants est unanime : ces heures de soutien, bien que fatigantes pour tous en fin de journée, semblent efficaces.

En effet, on relève partout la bonne ambiance, l'entrain et le plaisir que manifeste le public. Tous constatent également que les notions revues à ce moment-là, au coude à coude, enseignant assis près de chaque élève à tour de rôle et lui apportant une aide personnalisée, ne se heurtent plus aux résistances rencontrées pendant la journée avec toute la classe. Ils ont l'air d'avoir parfaitement compris ! Par ailleurs, les maîtres observent aussi que ces enfants, choisis en fonction de leur difficulté de compréhension et d'adaptation à la demande scolaire, mais aussi à cause de leur comportement problématique vis-à-vis des autres, se conduisent plutôt bien pendant cette plage de temps qui leur est spécifiquement allouée, ne manifestent pas d'agressivité. Ils sont même heureux d'être là.

La question cruciale qui intéresse le pédagogue est celle du transfert. Sans lui, sans la possibilité de réinvestir un savoir nouvellement acquis dans une situation différente (situation-problème, situation sociale, etc., en bref, dans un tout autre contexte), l'apprentissage relève du dressage.

Il importe donc de savoir si ce qui est acquis en soutien sert à l'enfant en dehors de ces moments particuliers ; en d'autres termes, s'ils l'ont intégré, s'ils en ont fait leur «bien».

Or, la réponse donnée par presque tous les enseignants présents à ce travail de réflexion est très nette : c'est non. De retour en classe, non seulement ils semblent avoir tout oublié, mais ils retrouvent rapidement leur comportement habituel.

(Cela me rappelle d'ailleurs singulièrement certains dialogues de sourds que j'ai pu avoir avec des orthophonistes qui prenaient en charge des enfants «dys... fonctionnant» au plan scolaire, et qui prétendaient avoir affaire, dans leur cabinet, à des enfants «sans problème», sur le plan relationnel.)

Cette situation interroge, évidemment. Elle interroge sur ce qui se passe réellement au cours de ces séances de soutien (ou d'orthophonie, voire d'aide apportée par certains maîtres spécialisés du RASED) ⁽¹⁾.

Elle interroge sur ce qui produit de l'apaisement chez l'enfant dont le comportement est méconnaissable – malgré la surcharge de travail ! – et sur ce qui produit, de façon concomitante et tout aussi surprenante, une rupture de ses blocages cognitifs habituels que la fatigue accumulée pendant la journée de travail, n'a pas empêchée.

Elle interroge sur la place de l'enfant, nouvelle par rapport à celle qu'il occupe pendant la journée, noyé parmi les autres, mais aussi peut-être sur celle, pas si nouvelle au fond, qui lui procure du plaisir.

⁽¹⁾ Ce n'est pas le moment de s'en prendre aux RASED, c'est évident. Et ce n'est pas ce que je suis en train de faire. Il s'agit simplement pour moi de pointer ici une attitude que l'on retrouve parfois dans des structures d'aide personnalisée à très petits effectifs.

D'un déficit à l'autre

Les petits groupes de soutien proposent des situations plus sécurisantes pour des enfants fragiles au plan relationnel, peu exubérants, plutôt renfermés sur eux-mêmes, qui craignent le regard et le jugement des autres, jugement plus rarement marqué par l'encouragement ou l'approbation que par la moquerie – ce «petit meurtre mesquin», disait Oury. Ici tout le monde est à la même enseigne, et se moquer de l'un en particulier revient à se moquer de tous. Le tâtonnement avec son corollaire l'erreur, seules véritables situations d'apprentissage, a droit de cité, bien mieux que dans la classe soumise à la pression des programmes et du précieux temps qui passe.

On est ainsi en droit de penser que peu à peu, par un travail individualisé – maître et élève assis sur le même banc d'école –, certains enfants peuvent combler le déficit de confiance à l'origine de leurs difficultés. Et c'est bien en effet à cause de ce manque que l'on s'interdit souvent l'entrée dans le savoir, ou plutôt qu'on ne se «l'autorise» pas (au sens étymologique d'«être auteur», par exemple de ses apprentissages).

Pour ceux-là, les moments de soutien individualisé peuvent être efficaces, tout au moins dans un premier temps.

Mais pour les autres, ceux dont le comportement extraverti donnerait à penser qu'au contraire, de la confiance, ils en ont à revendre, ceux qui refusent toutes les règles et parviennent parfois à transformer la classe en véritable enfer – c'est-à-dire ceux dont il est à été question plus haut, et pour lesquels aucun progrès transférable ne semble se faire –, pour tous ceux-là, quel est l'impact de ce travail en binôme ? Quelles sont ses implications sur ce qu'il est précisément question ici de modifier : le rapport au savoir et le rapport à l'autre ?

Je prétends que non seulement ces séances de tête-à-tête basées sur une relation duelle sont inefficaces, mais qu'en plus elles confortent l'enfant dans ses difficultés.

Et pourtant, *a priori*, ces enfants souffrent du même symptôme que les autres, à savoir un déficit de confiance. Chez eux cependant, la manifestation emprunte des cheminements opposés : il s'agit de tout faire pour masquer la fragilité intérieure. Et ils y arrivent très bien. Qui d'entre nous n'a pas été bluffé par ces comportements de petits durs très sûrs d'eux, capricieux, exigeants et brutaux, de ces petites lolitas à qui tout est dû, ou encore de ces enfants qui s'enferment dans une espèce d'apathie teintée d'arrogance ?

Peu importe au fond la catégorisation qu'on pourrait en faire, le diagnostic n'est pas de notre ressort. Ce qui compte pour nous, enseignants dont le rôle est bien défini par nos instructions officielles, c'est qu'on a affaire ici à des enfants en grande souffrance que nous pouvons aider à condition de connaître... notre métier.

Où l'on retrouve – vous allez sourire – la ...

Une enseignante rapporte les propos suivants, tenus par un enfant à un autre de sa classe : «En soutien, c'est super, j'ai la maîtresse pour moi tout seul.» Il s'agit là encore d'un jeune garçon qui, dans la relation duelle, se comporte comme le «plus charmant des bambins» mais qui, replongé dans le groupe classe, semble avoir tout oublié et réutilise aussitôt la panoplie du parfait petit tyran.

Cette remarque de l'enfant oriente immédiatement ma réflexion vers une situation similaire : la relation mère / enfant, telle qu'elle est vécue fréquemment aujourd'hui. En effet, maintenu dans la dépendance à sa mère par ce cordon ombilical par elle jamais vraiment coupé, le voici comme non achevé (n'ayant subi aucune des castrations symboliques qui conduisent à l'autonomie), et exigeant toujours de sa mère une exécution immédiate du moindre de ses désirs. L'autre, *l'enfant autre*, non seulement ne peut rien lui apporter, car seule sa mère peut combler ces désirs, mais il est une gêne dans son rapport au monde. D'où l'agressivité – ou l'indifférence – qu'il lui manifeste.

Il vit précisément là dans la toute-puissance fantasmatique.

Or que se passe-t-il pendant ce temps de soutien ? Il revit ! Voici que se recompose pour lui, et sans même qu'il ait eu à l'exiger, la relation fusionnelle avec sa mère dont l'adulte n'est ici que le substitut. Il est heureux, prêt même à faire des sacrifices pour que perdure la situation. Il retrouve le semblant de confiance qui l'habite lorsque maman est là, à la fois rempart protecteur contre le monde environnant et monde environnant à elle seule. Mais cette confiance, avec tout ce qui lui est attaché, notamment ce qu'il va apprendre pendant ce temps béni, disparaît dès lors que disparaît aussi le contexte dans lequel il a «appris». Au lieu donc de l'aider à sortir de cet «enfer binaire» qui est la cause de ses perturbations, l'enseignant, dans ce face-à-face qui semble dans un premier temps gratifiant pour les deux protagonistes, reproduit exactement ce que l'enfant attend, ce qu'il espère, mais qui le maintient dans la dépendance et le conforte dans sa toute-puissance. Au lieu de l'aider à s'en sortir, il l'enfoncé davantage dans un relationnel perturbant.

Qu'est-ce qu'enseigner ?

«Bien beau tout cela, dit une jeune enseignante, mais moi je ne suis pas psy et mon travail est de leur apprendre des choses.»

Incontestable.

Mais, si mon travail d'enseignante est de faire en sorte qu'ils apprennent bien, et beaucoup, si, en d'autres mots, je veux être efficace – éthiquement, car, «efficace», le dressage l'est aussi – il m'importe de réfléchir sur les conditions de l'efficacité. Nul ne me demande d'analyser les enfants, de connaître leurs ressorts singuliers, leur histoire, les bonheurs et les fractures qui les ont conduits à être ce qu'ils sont.

Pour autant je dois m'interroger sur ce qui fait que, dans nos classes aujourd'hui, nous voyons arriver de plus en plus de ces enfants apathiques ou, à l'inverse, de ces «enfants bolides», comme les nomme Francis Imbert, incapables d'entrer dans la règle, violents, l'esprit ailleurs et le corps branché en permanence sur du cent mille volts.

Face à ce phénomène, désormais banal, il m'appartient également enfin de tenter de trouver des solutions dans ce qui fait ma spécificité professionnelle : la pédagogie. La pédagogie, je dirais même que ce n'est *que* cela. Car enseigner à des petits gentils tout propres sur eux, dociles et intelligents, l'esprit disponible, ouverts à tout ce que leur culture familiale favorisée ne leur a pas encore donné, c'est à la portée de tous, y compris de ces parents moralisateurs qui pensent qu'enseigner, c'est «dire» ! (D'ailleurs pourquoi le public penserait-il autrement ? Pourquoi nous reconnaîtrait-il d'emblée une compétence particulière lorsqu'il entend à longueur de journée sur les ondes que tel responsable d'entreprise, tel homme politique, jusqu'à notre actuel président, va être «pédagogique», en d'autres termes, qu'il va «expliquer» ce que le bon peuple, hélas, n'a pas encore compris ! Comme si notre métier se résumait à cela !) (**)

Duo sex machina

Dans un groupe d'enseignants non militants, mieux vaut, l'expérience me l'a montré, parler le moins possible de pédagogie Freinet ou institutionnelle.

Pourtant, lorsqu'il s'agit de donner du sens aux apprentissages ou de réfléchir sur l'indispensable médiation entre l'enseignant et l'élève, il est difficile de trouver mieux.

Car le nœud, le point d'achoppement, c'est bien là, au niveau du sens, qu'il se trouve. Pour tous les élèves, bien entendu, mais surtout pour ces enfants bolides.

Mais pourquoi le savoir rendu «séduisant», porteur de sens, ancré dans la vie, est-il au centre de la relation pédagogique ? Comment peut-il aider l'enfant à renoncer progressivement à cette fusion, ce qui aurait pour effet une modification des relations globales dans la classe, de la tension qui y règne, et *in fine*, d'un rapport autre à l'autorité ?

Dans le triangle œdipien, le rôle du père, sa fonction éducative, je le rappelle, est une fonction de séparation, d'ouverture au langage et à la culture en général. Même si c'est la mère, le plus souvent, qui donne les mots, c'est lui qui crée la brèche, le vide, l'entre-deux dans lequel ces mots prennent place. Rôle qui n'est pas simple car mère et enfant trouvent satisfaction dans cette fusion originelle : il est «son» bien, «son» petit, sa «masse phallique», disait Dolto (assurer la reproduction de l'espèce, même si ça se fait – presque – tout seul, quoi de plus gratifiant ?) ; la mère, en échange, est la protection, le rempart, la garantie de la survie de l'enfant, mais aussi «son excroissance monstrueuse», destinée à réaliser ses caprices.

Le métier de père, «entre-ces-deux» comblés, n'est pas un métier facile...

Aldo Naori dit que le meilleur service qu'un père puisse rendre à son enfant, c'est d'être le plus longtemps possible séduisant sexuellement pour la mère. Ainsi il évite qu'entre les deux ne s'installe l'«inceste». Attention : étymologiquement, inceste signifie aussi «qui ne manque de rien» (***), c'est-à-dire d'une certaine manière qui est collé, qui ne connaît pas le «manque». En gardant sa place dans le lit conjugal, le père fait barrage aux projections fantasmatiques et inconscientes de l'enfant sur la mère comme objet possible de désir. Il est fort intéressant de savoir qu'en didactique on parle, à propos de motivation, de «fonction érotique» du savoir !

(**) Rapporté par *Le Canard enchaîné* du mercredi 25 février 2009, *Minimares*, page 2, ce lapsus de Nicolas Sarkozy s'adressant à la patronne du Medef, Laurence Parisot, lors du sommet social : «*Mais, je fais de la démago... euh... de la pédagogie !*» avec ce commentaire du *Canard* : «*Enfin il avoue !*»

(***) Pour plus de précisions sur le double sens du mot «inceste» et la manière dont s'est opéré le glissement sémantique de «impur», «non chaste», à «non manquant», voir Aldo Naouri, *Les pères et les mères*, Odile Jacob, Paris, 2004, p. 176.

Cette fonction-là, c'est précisément celle sur laquelle nous, enseignants, nous nous devons de travailler, par la réflexion préalable, par nos recherches, nos préparations, afin de rendre le savoir «séduisant» pour l'enfant et de le détourner ainsi de la mère, de l'enseignant, son substitut, ou de l'adulte en général. Le savoir joue alors le rôle de tiers séparateur – je dirais même réparateur – au même titre que le père.

Pas facile non plus pour l'enseignant, car la tendance est forte pendant ces séances de reprendre avec les enfants en difficulté les notions de la journée qu'ils n'ont pas acquises, de leur resservir une louche de cette nourriture perçue par eux comme indigeste et, de fait, mal digérée. D'autant plus forte, encore une fois, qu'enfin ces enfants y mettent beaucoup de bonne volonté et de plaisir !

J'ajouterais qu'une représentation mentale est ici à l'œuvre chez l'enseignant comme chez les non-spécialistes, qui vient encore compliquer la situation : elle consiste à penser que travailler ne peut se faire que dans la souffrance et que tout ce qui s'apprend demande un effort douloureux.

Enfin, si je parviens à rendre ce savoir séduisant parce que, enseignant, j'explique bien, que *je* trouve des situations parlantes pour les enfants, parce que *je* les aime bien, que *je* sais beaucoup de choses et que par *mes* dons d'orateur, *je* sais captiver mon auditoire, alors, identifiée à ce savoir, *moi*, l'adulte, *je* reste l'objet de leurs désirs, de leur tentation de fusion, voire de phagocytose.

Le métier d'enseignant, métier complexe s'il en est, fait cumuler dans la même personne la fonction maternelle – de réassurance et de nutrition – et la fonction paternelle, fonction de séparation avec la première !

Coucou Fernand ?

Malgré tout, certains enseignants, conscients de la lassitude qui accable les enfants en fin de journée, leur proposent des activités à la fois pédagogiques, éducatives et intelligentes, des activités qui stimulent leur curiosité, leur goût pour l'apprentissage et leur capacité d'engagement. Il s'agit de faire, pensés et construits avec eux et pour eux, du théâtre, de la poésie, de la recherche en mathématique, de produire des histoires, des petits albums, des journaux, d'inventer des règles de jeux, etc., (la liste est longue et à compléter encore). En bref, toutes choses qui, incidemment, portent en elles du savoir, mais surtout le moyen de l'aimer et de se l'approprier sans intermédiaire.

Par ailleurs, on peut observer que rien de ce qui est proposé là aux enfants ne peut se faire dans la solitude. Tout est organisé autour des échanges et de la participation active du petit groupe.

Le petit groupe sera une étape vers le grand groupe. Plus sécurisant, mieux maîtrisable au plan des règles et surtout de la moquerie. C'est un tremplin vers le groupe classe.

On retrouve ainsi :

1. le savoir supporté par les techniques Freinet (ou autre pourvu que ce savoir soit porteur de sens),
2. le groupe classe – ces deux pôles jouant le rôle de médiateurs entre l'enfant et l'enseignant – et
3. la compréhension des phénomènes transférentiels inconscients par les outils de la psychanalyse : les trois axes forts du trépied de Fernand Oury.

Ce schéma éclairant les conditions de la transmission du savoir en général trouve, à mon sens, toute sa pertinence et son intérêt dans la situation spécifique des groupes d'aide personnalisée, parce qu'en tant que configurations ramassées, ils sont à même de rendre plus évidents les points d'achoppement sur lesquels la relation pédagogique vient généralement buter, et de penser ainsi les moyens de les surmonter.

Martine BONCOURT, février 2009

