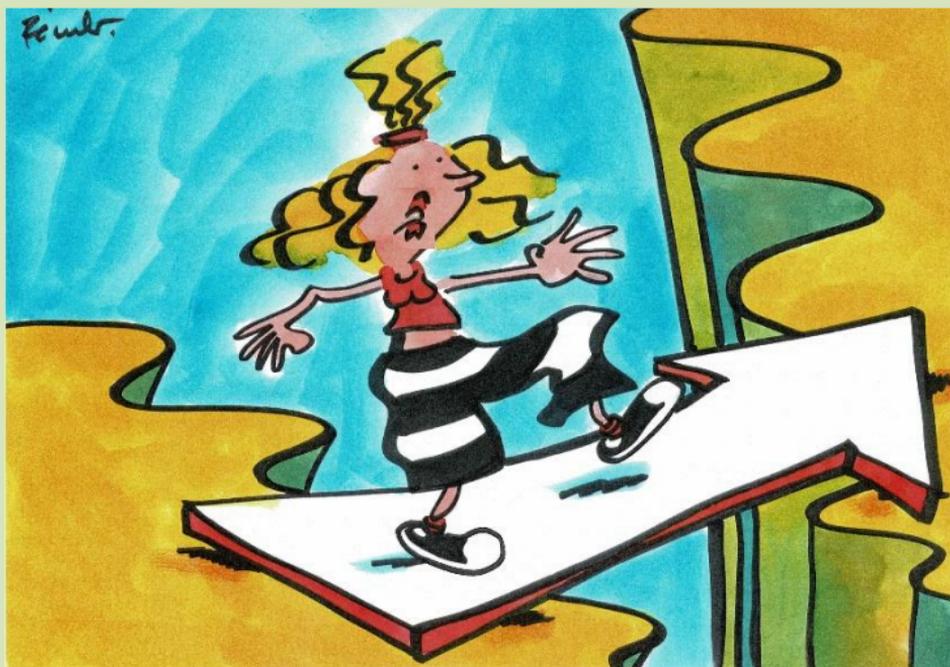




1922

# L'enfant et la peur d'apprendre

*Serge Boimare*



Source :  
[meirieu.com](http://meirieu.com)

*Clefs pour aider à Apprendre*<sup>4</sup>

André Glardon  
Dessins © Pécub



## *L'enfant et la peur d'apprendre*

Serge Boimare (Dunod – Paris – 1999)

*Que peut-on faire, que doit-on faire quand on est pédagogue et que l'on est confronté à cette énergie qui se perd ou se cristallise en blocage ou en refus ?*

Doit-on passer la main à des personnes d'une autre compétence, qui pourraient par exemple apporter une aide psychologique à ces enfants? Doit-on abandonner toute ambition pédagogique au profit d'une aide éducative ou sociale? Doit-on privilégier le retour à un climat favorable, restaurer la relation, quitte à en rabattre sur les exigences? Ou au contraire, doit-on, avant toute chose, combler, remédier, enrichir, ouvrir vers de nouveaux processus cognitifs, apprendre à apprendre, dans un cadre renforcé avec des règles impératives, pour que ces enfants se sentent rassurés et retrouvent un intérêt pour une scolarité qui les dépasse?

En tout cas, s'il existe une méthode pour remettre ces intelligences en marche, pour réconcilier ces enfants avec le savoir, je sais qu'elle ne peut être que complexe.

Je ne peux plus croire à mon âge à un traitement de la difficulté d'apprentissage qui ne prendrait pas en compte la globalité du problème. Dès que je suis face à une difficulté sévère, je constate qu'elle a des dimensions et des répercussions qui se situent tout autant dans le domaine psychologique que dans le domaine pédagogique, ces deux volets étant intimement liés aussi bien dans l'inscription d'une difficulté que dans sa résolution.

## DIFFICULTÉ INSTRUMENTALE et DÉFAILLANCE PSYCHOLOGIQUE

J'en veux pour preuve qu'à chaque fois que je rencontre un enfant ou un adolescent en échec sévère dans sa scolarité, je vois que les défaillances s'originent toujours autour de **deux axes**. Je dirais même, pour être plus précis, autour de deux sources qui se renforcent et s'alimentent l'une l'autre, formant une rivière infernale où s'entremêlent les effets et les causes et il ne va plus être évident du tout de pouvoir discerner ce qui est à l'origine du mal de ce qui en est une expression.

**La première source de difficulté serait plutôt d'ordre instrumental**; il s'agit d'une limite de l'outil intellectuel lui-même. Elle se manifeste essentiellement dans **trois domaines** : - je les cite avant de les détailler - le premier concerne l'instabilité psychomotrice, le deuxième, un déficit des repères identitaires, le troisième, une pauvreté des stratégies cognitives, marquée par un souci de mettre hors circuit la réflexion et la recherche.

**La seconde source de difficultés se rapporte cette fois au comportement devant l'apprentissage**. Elle serait plutôt d'ordre psychologique et elle est marquée par trois défaillances ou insuffisances personnelles que l'on retrouve systématiquement chez ceux qui sont en échec dans nos classes.

La première d'entre elles est un seuil de tolérance à la frustration insuffisant pour supporter la remise en cause de l'apprentissage.

La deuxième, une difficulté à trouver la bonne distance relationnelle avec celui qui délient l'autorité.

Quant à la troisième, elle touche le désir de savoir qui n'arrive pas à être mobilisé ou récupéré dans le cadre scolaire, parfois parce qu'il est anéanti mais bien plus souvent parce qu'il n'arrive pas à décoller des préoccupations personnelles.

## Les signes de la difficulté instrumentale

- Si je cite les **failles du comportement moteur en premier**, ce n'est pas parce qu'elles sont les plus importantes mais qu'elles sont les plus visibles, surtout pour les enseignants qui travaillent avec des groupes.

D'ailleurs, plutôt que d'instabilité, il vaudrait mieux parler, dans ce cas, d'inconstance psychomotrice, parce que nous avons affaire à la fois à de l'agitation, de l'instabilité, des mouvements parasites qui soulignent et accentuent la difficulté à se fixer sur une tâche, à se concentrer, mais aussi à côté de cette excitation, et parfois chez les mêmes dans le moment suivant, nous avons affaire à des inhibitions, des replis sur soi, voire des endormissements qui sont sans doute moins dérangeants, mais tout aussi préoccupants pour le devenir intellectuel de ces enfants.

- **Le deuxième signe** de défaillance que l'on retrouve régulièrement chez ceux qui sont en difficulté devant les apprentissages se rapporte aux **grands repères organisateurs de la pensée** qui s'avèrent trop flous pour servir de points d'ancrage ou d'étayage à la connaissance dispensée en classe, qu'il s'agisse de repères identitaires ou psychomoteurs. Lorsque la méconnaissance des bases culturelles élémentaires touche parfois des domaines comme l'environnement proche, son histoire personnelle, ses racines, sa filiation, mais aussi la maîtrise de la langue et des règles de la communication avec l'autre, l'inscription des savoirs de base se fait sur du sable mouvant.

Une place particulière doit être faite ici aux perturbations des **données temporelles** que l'on retrouve systématiquement chez ceux qui sont en échec devant les apprentissages scolaires. Face à ces carences, l'inscription de la différence des générations, l'utilisation des liens de causalité, l'idée de la durée et de l'étape nécessaires à la construction des savoirs ne sont plus les points d'appuis sur lesquels nous pouvons compter pour transmettre la connaissance.

Ce déficit des repères provoque aussi et alimente une mauvaise évaluation de ses capacités. Cela est surtout spectaculaire dans le domaine des compétences intellectuelles où l'idée de l'enchaînement, de la soumission à la règle et à la dimension temporelle n'arrive pas à être prise en compte, ce qui entraîne beaucoup de déception et de désillusion dès que ces enfants font un effort.

Pour les enseignants, tout cela contribue à une impression de dispersion, d'absence de lien, de points d'appuis insuffisants qui les décourage d'autant plus que les enfants sont âgés.

- **Le troisième écueil** qui vient faire barrage aux apprentissages est sans doute moins spectaculaire. Mais il est tout aussi généralisé que les deux premiers lorsqu'il y a échec sévère : c'est **l'évitement, voire la fuite devant toute activité d'élaboration intellectuelle dès qu'elle entraîne réflexion ou retour sur soi**, ce qui appauvrit considérablement les stratégies utilisées pour accéder à la connaissance.

Pour dire les choses plus simplement, dès que la réponse à la question posée ne peut être immédiate. parce qu'elle ne repose plus sur le voir ou la mémoire, parce qu'elle échappe à la maîtrise, parce qu'elle oblige soit à une recherche, à une construction avec essai-erreur, soit à la mise en place d'hypothèses ou à l'application de règles, c'est l'esquive, avec des procédés qui peuvent être divers mais qui tournent souvent autour de l'utilisation de recettes magiques, de placages conformistes, de répétitions stériles, quand ce n'est pas de fuites systématiques.

Le plus gênant est bien que ces procédés deviennent au fil des années des automatismes, des réponses réflexes devant toutes propositions d'élaboration. On peut parler, chez les plus âgés, de techniques anti-apprentissages contre lesquelles nous nous usons, car elles masquent le phénomène de fond.

Nous verrons par la suite que c'est sur la restauration de cette capacité à élaborer que repose la clef de la réussite de notre action près de ces enfants.

## Les signes de défaillance psychologique (pp.12-19)

- Pour ce qui est de la difficulté psychologique, le signe le plus spectaculaire qui accompagne ces échecs scolaires se rapporte à un **vécu de frustration excessif devant la remise en cause**, provoquée par l'apprentissage et par la mise en place du cadre.

Apprendre ce n'est pas seulement mettre en jeu son intelligence et sa mémoire, comme nous aurions nous-mêmes tendant à le penser un peu vite, mais c'est aussi être sollicité dans toute une organisation psychique et personnelle.

N'oublions pas qu'apprendre c'est d'abord rencontrer des limites et des règles, c'est pouvoir se confronter avec ses insuffisances, c'est accepter d'abandonner ses certitudes, c'est être capable d'intégrer un groupe sans en être le leader, c'est accepter d'être comparé, d'être jugé, de se soumettre. Autant de données qui ne sont pas évidentes à admettre. Elles le sont encore moins pour tous ceux qui ont grandi et se sont construits sur l'absence de repères et de contraintes, sur le refus de la frustration, sur l'illusion de déjà savoir, sur le tout, tout de suite et l'exclusivité dans la relation, et ils sont nombreux.

On mesure alors combien le cheminement pédagogique classique qui consiste à privilégier l'énigme, la recherche, le tâtonnement, à utiliser l'erreur, si souhaitable d'ordinaire avec les enfants qui apprennent normalement, devient vite caduque, provoquant malaise et rejet, entraînant des

démissions accompagnées d'une perte de l'estime de soi, d'une dévalorisation, qui souvent se retournent contre le cadre et l'enseignant qui persécute ou qui explique mal. C'est ce qui amènera certains adolescents qui sont dans ce registre à être capable de nous dire. comme si cela allait de soi : « Je le fais si je veux encore ! »

- Le deuxième signe que je considère comme une insuffisance personnelle est sûrement dépendant du premier, puisqu'il s'agit d'une **difficulté à trouver la bonne distance relationnelle avec celui qui a charge de transmettre le savoir et qui détient l'autorité.**

Lorsque le lien avec celui qui enseigne est marqué par une recherche d'aide permanente, par un besoin d'exclusivité ou d'affection, qui parfois alternent avec un souci de provoquer, de contester, de ne pas se laisser guider, la distance relationnelle si importante pour ce travail de transmission qui est le nôtre ne va pas être évidente à trouver.

Comment faire adhérer à nos projets ceux qui n'ont pas la capacité de s'identifier à nous dans notre maniement du savoir? Comment nous situer, comment supporter ceux qui ne veulent pas nous suivre, qui sont méfiants, qui nous vivent comme des empêcheurs de tourner en rond quand ce n'est comme des empoisonneurs et qui parfois n'hésitent pas à nous le dire?

J'ajouterais même qu'ici nous touchons à la qualité essentielle, primordiale, du pédagogue qui travaille avec ces enfants. Je la résumerai ainsi : avoir la disponibilité psychique

suffisante pour réussir à répondre à toutes ces demandes d'aides perverses par la quête affective et la provocation, sans rompre le dialogue, sans se sentir blessé, sans devenir sadique, sans se laisser manipuler, sans sombrer dans la démagogie ou le laisser-faire.

Autrement dit, pour moi, la bonne marche d'une classe d'enfants ou d'adolescents en difficultés d'apprentissage repose avant tout sur cette capacité qu'aura l'enseignant de pouvoir désamorcer, parfois même désintoxiquer tous ces parasites qui se rattachent à la situation d'apprentissage et la pervertissent.

Contrairement à ce que l'on entend dire parfois, cette qualité n'est pas innée. Elle se travaille, elle s'améliore, non pas faisant une psychanalyse ou une psychothérapie, ce qui est encore autre chose, mais en menant une réflexion sur le type de réponse que l'on donne à ces enfants en fonction de sa personnalité, de son passé éducatif et de ses projets pédagogiques. L'idéal pour mener cette réflexion est sans doute le groupe style Balint animé par un spécialiste des relations humaines, qui a aussi l'expérience de l'enseignement.

- Le troisième signe qui me fait parler de comportement mal adapté à la situation d'apprentissage concerne **l'utilisation toute particulière que ces enfants font de leur curiosité.**

À côté des désengagements massifs avec désintérêt et ennui intense que l'on peut parfois à juste titre assimiler à des

renoncements, à des abandons du désir de savoir et du fonctionnement intellectuel, qui nous fournissent une explication logique à l'échec pour apprendre, il y a aussi, plus surprenant, ceux qui nous opposent une curiosité aiguë. Si je dis oppose, c'est parce que ce désir de savoir n'est pas de meilleur aloi et qu'il ne peut pas être repris dans le cadre scolaire, soit parce qu'il est infiltré en permanence par des questions crues et répétitives, tournant autour de préoccupations sexuelles ou personnelles par exemple, soit parce qu'il ne fonctionne que dans la réponse immédiate, le tout ou rien ou le tout tout de suite.

Essentiellement axée sur le voir et la maîtrise, cette curiosité ne peut pas supporter les étapes nécessaires à la construction. Elle n'intègre pas la dimension temporelle et ne veut rien avoir à faire avec le doute qui accompagne la recherche. Cette inadéquation entre un désir de savoir qui reste fort et les résultats obtenus par cette démarche intellectuelle tronquée provoque et alimente beaucoup de désillusions et de déceptions.

## Un peu de pub ...

Ce "mémo" fait partie d'un ensemble de cinquante-cinq dépliants concernant divers thèmes liés à la pédagogie.

Ces *Clefs pour Apprendre*<sup>4</sup>, regroupées dans une boîte, sont destinées prioritairement à des enseignants et des formateurs (quel que soit l'âge des "apprenants"), mais aussi aux parents. Cela leur permettrait, probablement, de mieux comprendre certaines démarches de l'Ecole mais aussi, très certainement, de vivifier l'accompagnement de leur(s) enfant(s).

Chaque dépliant comporte 5 pages A6 recto/verso.

**Prix du coffret** : CHF 32.- (port non compris)

**Commande et/ou renseignements auprès de**  
*editions.damont@gmail.com*

**André Giordan**, professeur émérite de l'Université de Genève, concepteur de *l'apprentissage allostérique*, a offert une préface dont vous pouvez obtenir le pdf, avant une éventuelle commande, via l'adresse e-mail ci-dessus.