



L'échec scolaire

L'arbre de la connaissance et ses dangers.

Texte condensé. Vers le [document intégral](#)

Sur la problématique en cause voir le [double caractère du langage](#)

Au registre crucial des échecs scolaires, les **dysharmonies évolutives** méritent un intérêt particulier en raison des forces inhibitrices sous-jacentes que leur étude fait apparaître. Dans les états dysharmoniques, la confrontation à l'école est parfois dramatique pour l'enfant sans qu'aucune insuffisance intellectuelle ou aucun autre trouble ne rende compte de la perte des performances ni de l'opposition. C'est donc l'observation du comportement scolaire dans ces états qui nous servira de fil directeur, tant y est manifeste, à des degrés divers, l'**effet destructeur du savoir** transmis sur certaines personnalités juvéniles.

On connaît ces enfants qui, sans autres problèmes apparents, peinent à l'école et ont des performances inférieures aux capacités qu'on est en droit d'attendre d'eux. Ils expriment parfois très tôt leur refus de l'école. A la maternelle **l'enfant ne veut pas se séparer de sa mère**, mais sait-on où se situe leur crainte et quel est l'élément séparateur redouté ? À la primaire les choses se compliquent.

L'échec

L'échec y revêt diverses formes dont :

- le *désintérêt* : ces enfants sont par ailleurs actifs et débrouillards, mais rien ne les motive à l'école ;
- la *passivité* de certains est désespérante ; ils accordent quelques résultats, mais " il faut toujours être derrière" ;
- l'*opposition* : ces enfants ne manquent pas d'activité mais l'école est, pour eux, un lieu d'opposition. Ils "assument" d'être les cancre et souffrent moins que les autres ; ils sont artistes pour falsifier leurs notes, copier, esquiver les contrôles.

Le *refus scolaires* recense aussi diverses formes de dyslexies dont les cas les plus éloquentes rejoignent souvent à la description des dysharmonies évolutives (Pr.Misés). Comme l'indique la notion d'évolutivité ces états doivent mettre en alerte en raison du risque désocialisation pouvant, à terme, conduire aux portes de la psychose.

Au départ, se posent souvent des interrogations critiques sur le rapport de l'enfant à l'institution. Elle est ouvertement ou tacitement mise en cause en raison de la souffrance visible dont les études ou les méthodes pédagogiques paraissent responsables.

Tôt ou tard, il est fait appel au thérapeute. Les **tests psychologiques** bientôt pratiqués donnent alors des réponses réputées non significatives. Mais ils sont souvent révélateurs. Ces syndromes se traduisent dans les épreuves par des résultats très dispersés, soit dans les inter-sphères ou intra-sphères, voire intra-items du test cognitif.

Que se passe-t-il ?

A l'origine, ces enfants ne manquent ni de moyens ni d'énergie mais cette énergie paraît mobilisée dans « **la défense contre l'école et contre les acquisitions...** ». Cette attitude, on s'en doute, « **restreint le développement psychique dans d'étroites limites...** ». Il s'ensuit un appauvrissement des échanges sociaux, accentuant encore un isolement qui expose à la psychose. Victime d'un effet destructeur du savoir sur sa personne, l'enfant est pris dans l'alternative redoutable : risquer la "folie" ou refuser d'apprendre et s'enfermer dans l'isolement. Si bien qu'entre la défense contre la psychose et l'esquive du savoir, le sujet va vers une adaptation "**au moindre frais, mais à bas niveau**".

Mais quelle est la contradiction qui engendre cette alternative ?

Dans sa nature, le trouble n'est pas différent des contradictions que chacun rencontre, a minima, devant ses propres difficultés à apprendre. Pour l'enfant, personnalité en développement, s'ajoute la nécessité permanente d'entrer dans un schéma d'identification, chaque jour étant en somme, pour lui, l'équivalent d'une soutenance de thèse. Il doit abandonner le tissu de relations qui préexistait, le socle

de son existence, et transformer son statut, **preuve que l'accès à la Connaissance ne va pas sans l'abandon d'un certain Paradis**. Le prix à payer est connu depuis longtemps... cette expulsion hors de l'enfance est inacceptable pour certaines jeunes personnalités.

Pourquoi freine-t-il des quatre fers ?

Certes, on connaît des parents qui ne poussent pas à la roue, peu pressés de voir grandir le petit...

Concrètement, la plupart des auteurs observe une angoisse de séparation d'avec la mère, mise en concurrence avec l'apprentissage scolaire. C'est ici qu'il faut interroger le pouvoir séparateur du savoir, car les choses évolueraient-elles autrement si l'enfant était éduqué à la maison par sa mère ?

Comme nous allons le voir, des inhibitions très orientées se constituent devant la Connaissance, mais en fait devant le **danger d'égalier** le père, le risque « **d'être comme des Dieux** » qui, on le sait, est une tentation diabolique et un interdit majeur.

L'antagonisme entre apprentissage et l'attachement parental mobilise les deux modes relationnels que l'on sait. Lecture et écriture faisant essentiellement appel au code, donc à la sélection, sont premières en cause : **l'enfant freinera des quatre fers** leur acquisition au bénéfice de la contiguïté familiale. On ne sera pas surpris qu'il s'acharne à dénaturer l'écriture, ou impose un inlassable recommencement. Il assure ainsi deux vérifications essentielles pour lui :

- a) que l'apprentissage ne transforme rien,*
- b) que perdure la contiguïté maternelle préscolaire.*

Nous sommes là où il nous conduit : à l'opposé des buts de l'enseignement. Un enfant dans cette situation souffre intensément de l'école. **Il se défendra "bec et ongles" du savoir qu'elle veut lui apporter et de la manière de la communiquer.**

Les solutions ne peuvent que prendre en compte d'abord la question du code, sans négliger :

- 1) la **relation familiale**, où peut se trouver, mais non toujours, l'explication du problème ;
- 2) le **contentieux qui s'est formé avec l'enseignement systématique** dont nous allons voir les séquelles dans l'observation psychopédagogique.

Placer le conflit du code et du sens au coeur de la problématique

Ce **conflit** étant au coeur de la problématique, il est nécessaire qu'une action pédagogique envisage d'abord leur séparation dans l'apprentissage.

Le point essentiel est de contourner le refus de ces enfants d'évoluer intellectuellement dans l'abstraction. Celle-ci est l'absolu de la métaphore avec, en point de mire, la métaphore parentale, en d'autres termes : le pouvoir d'imiter les parents (donc de s'en séparer).

La méthode à mettre en oeuvre doit éviter, de façon durable, toute conjonction du code qui n'est qu'imitatif et du sens qui, pour ces enfants, dérive toujours de la contiguïté empirique, c'est à dire de l'expérience concrète, avec les conséquences que l'on va voir.

Il faut donc conduire un apprentissage dissociant ces deux éléments, code et sens (code et message). Ceci conduit à enseigner en premier et séparément les instruments de dénotation de l'écrit, les techniques d'écriture et de lecture et d'abord les lettres (consonnes et voyelles) avec la manière de les combiner phonétiquement en syllabes. Ce n'est qu'ensuite, ceci étant acquis que l'on peut passer à l'application dans des formes écrites pourvues d'un sens.

Le défi n'est pas insurmontable puisque cette méthode fut celle de l'Éducation Antique. Le syllabaire devait être acquis avant que la composition des syllabes ne serve à la construction de mots et à la reconnaissance d'un sens.

L'enfant devait travailler sur des séquences dépourvues de signification avant leur assemblage dans des mots intelligibles. Il devait se familiariser avec toutes les compositions syllabiques possibles utilisées dans la langue, les reconnaître, les associer dans des arrangements éloignés de tout sens. Ce n'est que dans un temps second, étant maîtrisée la transposition écrite des sons, que l'enfant entrait dans la phase d'application au vocabulaire réel, pour la lecture et pour l'écriture.

Cette approche choisie vise donc à éliminer tout lien avec un quelconque concept et, par la dissociation signifiant / signifié, à éviter l'émergence d'un sens, générateur de blocage. Il s'est avéré effectivement impératif de **renoncer aux méthodes usuelles qui associent une lettre à un mot et donc à une idée.**

Un moyen de ne pas apprendre : vouloir tout savoir tout de suite

D'autres problèmes se posent, alors dont celui de la répétition nécessaire à la

mémorisation. Il tient à ceci que ces enfants veulent tout savoir, mais tout de suite.

D'une part ils refusent toujours le délai, comme on le verra pour d'autres circonstances, d'autre part ils n'ont que la notion du savoir intuitif, intégré spontanément à leur vie par contiguïté, comme le sont les praxies, les gestes naturels au premier rang desquels la saisie du sein maternel. L'acquis leur inspire une grande méfiance. Ils se piègent au présent, et refusent ici la répétition orale qui pour eux suppose l'échec. Il n'est d'autre recours que la répétition « masquée » pour les entraîner à répéter. Comme on va le voir, sa pratique est révélatrice de leurs problèmes.

Un enfant à qui est demandé de lire la séquence « *u / ne / to / ma / te* » la décrypte normalement en syllabique et n'y voit aucun sens.

Un jour il se surprendra à dire « *ha, t'as vu, c'est /tomate/* ». C'est alors que l'on prend soin de **ne pas répéter après lui** « *oui c'est tomate* » : l'expérience montre que l'on annulerait aussitôt le résultat obtenu, sans doute en mettant place la similarité redoutée. Par contre on peut dire : « *oui c'est bien* ».

Dans la phase écrite, en dictée de sons, à la manière antique, l'enfant qui écrira sans problème la séquence *u / ne / to / ma / te*, devient incapable d'écrire « *une tomate* » sous la dictée. Lors de cette épreuve, plus tard, l'enfant écrit : *toma*, on lui dit « *c'est bien, alors tu relis* », il dit *to ma* puis entre dans son attitude anxieuse, il se lève, s'assoit, fouille dans son cartable etc. ... puis écrit *te*. Il a complété le mot, non sans avoir laissé transparaître sa souffrance intérieure.

Tous les enfants en général, et pas seulement ceux-ci, utilisent des altérations transitionnelles du langage pour s'accorder un délai avant d'« *être comme* » l'adulte. Ou encore des séquences sans queue ni tête, comme les comptines, qui chez nos enfants, on s'en doute, sont appréciées sans problème. À l'adolescence le langage est modifié de manière parfois systématique, tel le verlan, bon exemple, modulé selon les groupes d'appartenance.

Les enfants dysharmoniques n'échappent pas à ces altérations.

Pour les aider à les dépasser, nous pouvons utiliser les fonctions auditives et phoniques en convertissant le caractère métaphorique de l'énoncé. Pour cela il s'avère efficace d'associer cet énoncé, par contiguïté, aux parties correspondantes du corps. À l'enfant qui dit : *cravail pour travail on dit, dans l'ordre* : « **tu vois avec tes yeux, tes oreilles entendent ..., ta bouche va dire** » ... « **ton oreille entend travail, ta bouche va dire travail** ». A son propre étonnement, l'enfant prononce correctement.

Accepter les altérations transitionnelles et le verlan

Le parler « petit nègre » qui bouscule ou ignore l'ordre syntaxique peut être utile pour apaiser un enfant en situation de stress. Mais il ne faut pas méconnaître **les pouvoirs du langage à l'envers**, verlan redécouvert : un enfant était très anxieux lors de la confection d'un gâteau au chocolat ; il s'était montré très agité, hurleur par moments etc... la maîtresse lui a dit : « *veux je fasses tu un teauga au lochoca...* » ce qui lui a permis d'aller immédiatement sur les coussins et de s'endormir profondément...

Une source importante de difficultés réside en ceci que les enfants n'entendent pas les consignes. Ils ont la tête dure dit-on, et **n'acceptent jamais de suivre ce que dit l'adulte**.

Leur attitude devant un jeu nouveau est significative : ils essaient toujours de jouer, présupposant le rôle des articles et les règles à suivre. Refusant de connaître la règle expliquée ils vont à l'échec, ceci résumant leur comportement global et ses conséquences.

Mais on retrouve ici ce phénomène très important déjà relevé plus haut qui consiste à privilégier les praxies acquises par contiguïté qui n'**admettent généralement pas de délai**. Les enfants tendent à appliquer à tout leur champ d'activité ce mode de relation au réel issu de la contiguïté empirique. Dans le cas précis du jeu ces enfants sont littéralement piégés par la perspective ludique qui offre, a priori, la garantie d'un rapport métonymique.

Perturbés par les délais, les enfants écartent la notion du temps qui mesure et signifie la distance. Ils ne peuvent se projeter dans l'avenir.

On ne peut leur présenter un projet sous condition, par exemple : « s'il fait beau on ira à la rivière ». Les enfants paraissent oublier « s'il fait beau ». La chose dite, il faut aller à la rivière, tout de suite.

La répugnance à anticiper

Ce phénomène est à bien comprendre dès l'instant où ces enfants ne séparent pas l'énoncé de l'acte qu'il annonce, les deux fonctionnant en totale contiguïté. **En remettant à plus tard, on transforme ce qui, pour eux, est normalement rapproché en quelque chose d'éloigné. Ce faisant on transforme un rapport métonymique (contigu) en un rapport métaphorique (similarité)**. On reconnaît ici ce qui heurte le plus ces enfants qui ne peuvent manier la métaphore, donc anticiper en imagination.

Ce malentendu profond enfant / éducateurs, si l'on n'y prend garde, complique toutes relations. Il est à la base de leur rapport négatif aux consignes et au manque

de confiance absolu en l'adulte. Celui-ci est toujours perçu dans la menace de les entraîner vers ses redoutables projets.

Le rôle fondamental de l'auxiliaire d'éducation

Mais l'apparent laxisme, qu'ils nous imposent, va avec la nécessité de maintenir une somme d'attitudes rigoureuses. On note surtout que le lien entre l'enseignante et l'éducatrice, toujours contiguës, doit être sans faille. Les enfants ne supportent pas que leurs propos ou comportements, ne soient pas **rigoureusement identiques**. Tels des êtres transformateurs elle doivent être contiguës et similaires.

Dans le champ de leurs rejets on ne sera pas surpris que **toute proposition à caractère scolaire** (prendre une feuille, tenir un ciseau, regarder une image) **soit significative de mise en échec** ; tout événement peut se transformer en une épreuve insurmontable.

Ainsi tout ce qui est émis par l'adulte sans précautions est tenu pour une injonction de mise « aux normes » qui peut susciter un conflit interne. L'enfant écoute « écrivez sur cette ligne » mais entend « tu vas apprendre et perdre quelque chose » : il n'écrira rien, même s'il sait écrire. Là surgissent des réactions imprévisibles. Soit il se « butte », dans un « je veux pas » silencieux et inébranlable, soit il réagit par une recrudescence fantasmatique (délire), soit encore il se retire dans un coin de la classe, ou hurle et se jette sur les coussins. Là, dans un espace moquetté et douillet, il peut renouer un lien rassurant, non verbal et non codé. Toutes attitudes qu'il convient de laisser s'exprimer et qu'une visée psychopédagogique impose de prendre en considération.

Les enfants ont réclamé un bureau et une chaise mais cela pour marquer l'espace d'un territoire, et non pour l'utiliser à des fins studieuses. **Avec minutie, ils ont éliminé au départ tout écrit et surtout tout papier quadrillé traditionnel**. Même les images provoquaient des crises. Ils n'acceptaient qu'une transmission orale, et des jeux éducatifs sans chiffres ni lettres, même isolés.

Nous avons donc utilisé des papiers de toutes les couleurs, de toutes dimensions, de toutes les formes, les crayons les plus fantaisistes qui ne rappellent en rien le matériel « classique ». Par ces réactions, on peut mesurer l'importance du contentieux avec l'enseignement systématique, fut-il le plus affiné.

Le travail étant refusé au tableau ou au bureau, il a été présenté sur la moquette voisine, l'enfant soutenu par des coussins.

Ce n'est qu'au fur et à mesure de la réparation de leur personnalité que l'on peut réintroduire et utiliser le matériel traditionnel.

Tout travail doit être précédé du mouvement personnel de la maîtresse : les enfants ne peuvent entreprendre une activité par eux-mêmes ou à partir d'une consigne. Ils ne peuvent que s'associer, à un moment ou un autre à une activité, en complément de la tâche commencée par la maîtresse.

Des problèmes inattendus...

Nous ne demandons jamais à un enfant d'écrire son prénom ou son nom sur ses travaux, car souvent il est source de refus.

On s'en doute, les paradoxes ne manquent pas pour toute personne formée à l'enseignement systématique : certaines réponses que l'on peut penser positivement reçues pouvaient provoquer des rupture radicale de contact, ou, à moindre niveau, provoquer l'accentuation des mécanismes de défense. **Ainsi faut-il éviter d'être enthousiaste, devant un résultat** : « c'est super, regarde tu y es arrivé » génère un blocage parfois de plusieurs jours, car l'enfant ne tardera pas à percevoir qu'il était entré dans le projet de l'adulte, redoutable entre tous.

Trop d'inconnus et d'imprévisible conduisent à une attitude pratique et thérapeutique de base : accepter que les enfants refusent et le leur signifier. **Dire clairement, dans une véritable charte**, qu'ils ont le droit de ne pas colorier, de ne pas dessiner, de ne pas découper, de ne pas coller... encore plus de ne pas écrire ou de ne pas lire. Cette position a en général un effet immédiat sur leur peur d'avoir peur qui les mettait doublement en échec.

Il faut énormément de temps pour qu'un enfant admette de se tromper, puis admette d'écouter l'explication, puis admette de rectifier ce qu'il a fait. Toutes ces démarches procèdent de mises en comparaison. Or ces opérations sont autrement redoutables que les frustrations, inévitables et si sévères soient-elles, survenant dans la gamme des rapports archaïque de contiguïté.

Au sein des difficultés les moins prévisibles, l'enseignant ne s'étonnera pas de découvrir, dans des ouvertures très fugaces, **que ces enfants savent lire**. Qu'ils ont souvent une excellente connaissance des lettres, la difficulté à vaincre paraissant tout entière résider dans la restitution.

Il ne nous suffit pas toujours de disposer de la parole pour pouvoir exprimer nos pensées avons nous dit plus haut. De la même manière nous pensons être autoriser à affirmer qu'à ces enfants, il ne suffit pas de connaître l'écriture pour pouvoir écrire.



[Retour à l'Index](#)

Site créé le 02 août-1997. - Dr J. Morenon, 8 rue des tanneurs, F-04500 [RIEZ](#)

Emplacement du Fichier :
<http://jean.morenon.fr/PDF/pedago.pdf>

