

**Note de lecture : LUSSIN Stéphane**

## **L'enfant et la peur d'apprendre de Serge BOIMARE**



**Auteur :** Serge BOIMARE, instituteur et psychologue, directeur pédagogique du Centre Claude Bernard de Paris. Actuellement, il est consultant près des écoles de Genève. Auteur également de "Ces enfants empêchés de penser" et de "La peur d'enseigner".

**Éditeur :** Éditions DUNOD - 195 pages.

**Collection :** Enfances « *Psychologie et pédagogie* »

**Parution :** Mars 2004

Dans ce livre, Serge Boimare nous fait part, en 10 chapitres, de son expérience de psychopédagogue dans un CMPP (Centres Médico Psycho Pédagogiques) pour des enfants en échec scolaire sévère et présentant des troubles du comportement.

Dans le premier chapitre, serge BOIMARE explique que pour saisir l'échec devant les savoirs fondamentaux, nous devons aller au-delà du constat du manque d'efforts, de motivations ou de capacités. C'est pour se protéger que ces enfants ont trouvé un équilibre qui repose sur l'évitement de la rencontre avec : les manques, la soumission à la règle et la confrontation avec l'incertitude. En résumé, la peur d'apprendre repose sur quatre points : une menace contre un équilibre personnel, l'arrivée de sentiments excessifs où dominent des idées de dévalorisation et de persécution, le rappel de peurs plus profondes, plus anciennes, souvent alimentées par des préoccupations identitaires et la provocation de troubles du comportement soit pour réduire les craintes, soit pour les empêcher d'arriver. Ce sont des stratégies « *anti-pensées* » qui vont permettre d'éviter les dysfonctionnements devant l'apprentissage, par exemple utiliser une médiation culturelle (artistique, littéraire, scientifique, philosophique) porteuse de ces préoccupations excessives. Le gain est double : donner du sens, de l'intérêt en ne coupant plus les enfants de leurs racines pulsionnelles et jouer le rôle de pare-feu devant les craintes déclenchées par la situation d'apprentissage, en offrant une possibilité de « représentation » enfin compatible avec le travail de la pensée. L'auteur pose la question : « *Pourquoi laisser aux seuls producteurs d'images violentes le privilège de réveiller l'intérêt de ces jeunes ?* » Ils ont parfaitement compris avec leurs feuilletons et leurs jeux vidéo que la sauvagerie et le voyeurisme sont à la base de leur curiosité, mais nous aussi, nous pouvons jouer sur le même dynamisme dans le cadre de la classe : restaurer le fonctionnement intellectuel et transmettre des acquis.

Le chapitre 2 est consacré à la médiation culturelle. Elle est introduite par une énumération des limites de l'outil intellectuel (instabilité psychomotrice, déficit des repères identitaires, défaillance des grands repères organisateurs de la pensée et surtout pauvreté des stratégies cognitives), des défaillances psychologiques (seuil de tolérance à la frustration, distance relationnelle avec celui qui détient l'autorité et parasitage par des préoccupations personnelles) et pour finir la défaillance éducative précoce (cadre de vie insécurisant, désorganisé et surtout parents dans l'incapacité d'imposer la FRUSTRATION à leur enfant). Par la suite, l'auteur offre des outils pour maintenir le cadre pédagogique : permettre l'introduction de questions brûlantes et d'inquiétudes premières (mais de manière contenue) et offrir, en parallèle, le fil pour s'en éloigner et aménager un cadre où le passage à l'abstraction et à la règle deviendra possible. L'auteur a par exemple expérimenté les romans de Jules Verne dans lesquels on n'hésite pas à ramener le lecteur au plus près de ses anciennes angoisses avant de lui proposer un cheminement scientifique. C'est, à son avis, la meilleure façon pour ces élèves, de pouvoir repousser la limite et le renoncement qui vont avec la pensée. Apprendre, obligerait ces enfants à faire un passage par l'intérieur d'eux-mêmes, à se mesurer aux doutes, aux manques et à renoncer à des « *artifices* » employés régulièrement et constitués par la magie, la toute puissance et l'excitation.

Dans le chapitre 3, Serge BOIMARE nous interroge : « *Comment affronter la frustration et le doute, qui sont les moteurs du fonctionnement intellectuel, lorsque le manque appelle des idées de persécution, de violence ou d'abandon ?* » et surtout : « *Comment entretenir une relation de confiance avec le pédagogue qui permette de passer de la dépendance à l'autonomie, alors que celui-ci ne représente que le souci de réduire l'enfant ou de le séduire ?* » L'auteur cite ici, le cas de Guillaume qui commence à accepter d'apprendre à lire avec le passage des anthropophages, dans le roman « *Cinq semaines en ballon* », de Jules Verne. L'enfant se trouve ici face à des questions qui le passionnent (les origines et la mort). Cette fois, pour passer du voir au savoir il lui est proposé de rester dans le cadre de ce qui habituellement le trouble, mais à l'intérieur d'un scénario organisé, avec les mots de quelqu'un d'autre. Guillaume n'est d'ailleurs plus seul, mais accompagné par les héros de l'histoire, l'instituteur et le reste du groupe.

Dans le chapitre 4, consacré à la peur de savoir, l'auteur illustre ses hypothèses avec l'exemple de Gérard qui n'a pas appris à lire à cause de sa peur de savoir, liée à un lourd secret de famille qui entoure le décès de sa mère. Moins agressif que ses camarades, il se situe d'avantage sur un diagnostic d'une dépression. C'est en lisant "*Voyage au centre de la terre*" que va débiter son apprentissage, lorsque le héros doit déchiffrer un message secret, crypté.

L'enfant "*non-lecteur*" et le « pouvoir affectif des mots » est un chapitre (le 5) dans lequel Serge BOIMARE détaille l'impossibilité pour ces enfants de créer des images mentales, des représentations qui viennent faciliter la maîtrise des signes et permettre leur mémorisation. L'auteur choisit ici un passage de la bible où Balthazar, roi de Babylone, donne une grande fête après avoir pillé le temple de Jérusalem, moment où quatre mots, à la fois mystérieux et inquiétants, se trouvent écrits au sang sur les murs du palais : *Méné, Méné, Teckel et Oufarsin* (compté, compté, pesé et divisions) qui annoncent la fin du règne de Balthazar et son châtiment. Les enfants se sont emparés de ces quatre mots et les prononcent sans cesse et à tout propos.

En lisant le chapitre 6 « *apprendre à diviser avec Castor et Pollux* » on découvre Didier qui, lors d'une séquence sur la division s'écrie : « *Diviser, c'est partager une pute en deux !* ». L'auteur a parfaitement compris qu'il ne s'adresse pas à lui, ni à sa méthode pédagogique. Ces troubles aident l'enfant à échapper à une pression interne trop forte. Cette confrontation avec l'apprentissage de la division a renvoyé l'élève à des frayeurs de tout petit, à une idée de perte définitive, d'abandon, de rupture. L'enseignant fait ici le choix de prendre appui sur l'histoire de Castor et Pollux afin de donner une autre idée du partage, basée cette fois sur l'avidité, le désir d'en avoir plus que les autres, le souci d'éliminer le rival. Cette fois, le dérèglement n'aura pas lieu, car cette mise en image provoque une atténuation de la violence interne et n'oblige plus à une coupure pour se préserver. Cette histoire est suffisamment dramatique et proche pour exciter sa curiosité tout en lui imposant une distance d'avec sa réalité et son vécu personnel, il peut alors raccrocher ses émotions et affects à cette histoire, avec la complicité de son instituteur.

Le chapitre 7, intitulé « *vaincre le danger de penser avec Heracles* », reprend l'histoire d'Hercule qui est un enfant qui ne supporte pas d'apprendre et qui peut même se montrer violent (puisqu'il ira jusqu'à tuer son professeur). Il ne peut supporter le manque puisque ce sentiment le ramène à des idées d'abandon et de mort, il ne peut connaître le doute puisqu'il a besoin d'une toute-puissance imaginaire pour assurer sa survie mentale. Ce mythe d'Hercule a le mérite de présenter, au travers des douze travaux, une mise à l'épreuve mais surtout une confrontation du héros avec des monstres qui détruisent l'ordre du monde en terrorisant, en brûlant, en saccageant l'environnement et qui ne sont que des représentations des craintes « *archaïques* » qui malmènent et désorganisent le héros. Ce qui justifie la réplique d'un des élèves lorsque l'enseignant lui demande d'écrire un texte : « *J'suis pas une gonzesse !* » c'est la castration « *symbolique* » qu'engage le travail de penser.

Georges apparaît au chapitre 8, préoccupé par trois thèmes récurrents : le sexe, l'argent et la violence. Il n'aime pas les sous-entendus et les détours. Il ne veut pas apprendre, il veut savoir. Il est incapable de se mettre dans la position de celui qui ne sait pas. Il ne veut ni douter ni se soumettre. Le travail est laborieux car ces enfants viennent demander de l'aide, à regret, poussés par les parents ou les professeurs. Ils nous redoutent, dit l'auteur, car ils préféreraient pouvoir progresser sans remettre en cause une organisation intellectuelle précaire basée sur trois astuces : l'évitement de la frustration, le déni de la « *dimension intérieure* », l'impossibilité de reconnaître un malaise personnel qu'ils transforment en opposition.

Suit, au chapitre 9, l'exemple d'Alberto. Il vient à l'école dans le but d'obtenir des résultats immédiats. Son cas vient enrichir la liste de ceux pour qui il est important d'avoir à passer par une étape intermédiaire : « *la consolidation de la capacité imageante* » pour pouvoir apprendre et penser. Il s'agit d'un recoin mental où l'instinctif se trouve neutralisé sans pour autant être évacué. C'est sur cet handicap que repose le désir de savoir et de réussite.

Après avoir énuméré les mécanismes qui empêchent les « non lecteurs » de transformer les signes en images, l'auteur soutient, dans le chapitre 10, l'hypothèse selon laquelle l'échec serait dû à cette difficulté de passer du « *palpable* » au « *représentatif* », parce que « *cela exige de se confronter à son monde intérieur* ». Pour beaucoup, cela est synonyme d'insécurité et de malaise, provoquant le retour de craintes anciennes où dominant des idées de dévalorisation et de manques.