

« L'école, je n'en veux plus ! »... ou comment faire face à un refus ou à un échec scolaires graves

Serge Boimare,
instituteur, psychothérapeute,
directeur du Centre Claude Bernard (Paris).

« On voit aujourd'hui des enfants qui, après cinq ou six ans d'école primaire, sont incapables de lire un texte simple ou de faire une soustraction. Tous ne sont pas pourtant pas atteints de défaillances cérébrales. Certains apparaissent même comme très intelligents et parviennent, par exemple, à jouer à des jeux électroniques compliqués. C'est donc bien que l'école n'a pas fait son travail. On a dû utiliser avec eux des méthodes pédagogiques fantaisistes, manquer d'autorité ou les abandonner au fond de la classe. Et voilà maintenant qu'on nous explique que c'est de la faute des parents, qu'il y a dû y avoir « défaillance éducative précoce ». On nous dit que cela est affaire de psychologie et que nous devons les confier à des « éducateurs » qui vont farfouiller dans leur inconscient et accuser, comme toujours, la mère possessive ou l'absence du père. On ferait mieux de leur apprendre la littérature et les mathématiques. Cela les aiderait à relativiser les choses... C'est vraiment facile pour les enseignants de se débarrasser des problèmes en faisant de la psychologie de bas étage ! »

Il existe des parents pour qui la question de l'échec scolaire n'est ni théorique ni générale. Des parents qui la vivent chaque jour, avec leur fils ou leur fille, en désespérant peut-être de parvenir à trouver une solution. Ils sont persuadés que leur enfant n'est pas moins intelligent, ni moins curieux qu'un autre. Et c'est aussi l'avis de ceux qui le connaissent. Pourtant, rien ne va plus dans ses résultats scolaires. Il a l'air d'être dépassé, perdu. Il éprouve pour tout ce qui touche à l'école une sorte de dégoût. Et ses parents pensent qu'il n'est sans doute pas totalement responsable, qu'on ne sait peut-être pas s'y prendre avec lui.

Il y a « échec » et « échec »...

Près de 10 % des élèves sont dans ce cas à l'issue de leurs études primaires. Mais cela nous oblige à chercher des explications plausibles à ce phénomène et, surtout, à imaginer des solutions.

Certains spécialistes du « y-a-qu'à » nous expliquent qu'il n'y a pas vraiment de problème et qu'il suffit de quelques aménagements de détail, d'un changement de classe ou d'école, de leçons particulières, voire d'un « bon coup de gueule » pour que tout rentre dans l'ordre. Mon expérience, depuis plus de trente ans, me prouve le contraire. S'il y a effectivement des enfants « en difficulté » qu'un soutien pédagogique ponctuel peut sortir de l'ornière, il y a aussi des enfants en échec grave, qui campent dans un refus de tout apprentissage scolaire et avec lesquels il faut complètement reconstruire les conditions du moindre apprentissage.

Lorsque aller à l'école réveille plus de malaises et de peurs que de plaisir et d'espérance, même les savoirs de base ne peuvent plus être abordés simplement. Quand apprendre déclenche des réactions violentes,

un refus radical, un repli dans le mutisme ou, au contraire, le débordement d'injures, quand toute tentative de réconciliation est refusée *a priori*, il faut bien accepter le fait que nous avons à faire face à une situation exceptionnelle que nous devons traiter en tant que telle.

Car il existe bel et bien des enfants « en souffrance » : ils souffrent intérieurement et ils sont mis « en souffrance », comme de vagues colis, dans nos écoles. Ma conviction est qu'il faut tenter de les identifier et de les comprendre. Ma conviction, aussi, c'est que, pour eux et malgré les apparences, rien n'est irrémédiable : il y a une action pédagogique possible dès lors qu'on pose que ce sont des désordres affectifs et des inquiétudes incontrôlées, et non un manque d'intelligence, qui empêchent l'organisation de la pensée.

Deux réponses contradictoires pour traiter l'échec scolaire grave...

« Je le ferai si je veux ! »... « T'as pas à me commander, t'es pas mon père ! »... « La grammaire, c'est bon pour les bouffons ! »... « Je peux pas réfléchir dans le silence, j'ai besoin de mon *walkman*. »... Des phrases comme celles-là, j'en entends tous les jours.

Mais, ce qui est le plus déstabilisant pour moi, depuis que je fais ce métier, ce n'est pas de fréquenter ces jeunes qui ne sont pourtant pas faciles tous les jours. C'est d'entendre régulièrement certaines personnes qui ne les connaissent que de loin, m'expliquer avec suffisance ce que je devrais faire et ne pas faire pour les réconcilier avec l'école.

Deux voies contradictoires me sont habituellement proposées. Pour les uns, le salut ne pourra venir que d'un renforcement de l'autorité. Sanctions, repères, contraintes, savoirs fondamentaux, sont les mots clés de ce discours. Toute réflexion sur les manières dont ces enfants

apprennent, sur la formation de la personnalité ou sur le fonctionnement mental, pourtant si particulier de ces élèves en échec, est proscrite, considérée comme perte de temps, voire comme une démission. Quand la mauvaise foi s'en mêle, cette réflexion est assimilée à du freudo-marxisme, comme le fait Thierry Desjardins dans son ouvrage *Le scandale de l'Éducation nationale*. Mais je sais que Monsieur Desjardins changerait probablement d'avis si l'un de ses petits-enfants se trouvait en situation de rupture scolaire radicale et qu'il soit contraint de le confier à quelqu'un comme moi. Quand on est confronté soi-même à des situations douloureuses, les éducateurs, même freudo-marxistes, retrouvent parfois quelque crédit à vos yeux.

À l'opposé, pour ceux qui privilégient la compréhension sur la sanction, c'est l'aspect relationnel et psychologique qu'il faut mettre au premier plan. Il convient d'abord, dit-on de ce côté, de valoriser les enfants en échec, de les rassurer. Il faut, respecter leurs intérêts et leur culture propre, relâcher les contraintes artificielles qui pèsent sur eux. Voilà qui devrait leur permettre de retrouver le désir d'apprendre et la confiance en eux, de renouer le lien avec les adultes chargés de leur transmettre le savoir. Leur situation est due, explique-t-on, à la compétition forcenée, à l'anonymat et à l'indifférence qui sévissent dans le monde scolaire... Ceux qui prônent ces conceptions se réfèrent souvent à Françoise Dolto et, malgré l'immense respect que j'ai pour cette grande psychanalyste, je suis bien obligé de marquer mon désaccord avec eux.

Deux réponses plus complémentaires qu'opposées

Il m'a fallu quelques années de recul pour comprendre que ces deux discours contradictoires n'ont pas à être opposés. L'autorité est indispensable. Mais le respect aussi.

À l'évidence, les enfants, les adolescents que je côtoie ont autant besoin d'une relation valorisante, attentive à leur identité que des marques fermes d'une autorité et de repères fondamentaux. Ils ont besoin de rencontrer quelqu'un qui, tout à la fois, leur résiste et les comprend. Il faut donc que j'aie assez de discernement et de capacité d'adaptation pour comprendre quel versant doit être privilégié selon le moment de la rencontre. Plus encore, il faut que je trouve des situations où s'articulent fermeté et écoute, stabilité d'une référence culturelle et respect de l'histoire de chacun. Or, c'est là, précisément, ce qui caractérise – ou devrait caractériser - la compétence spécifique des éducateurs. C'est une compétence « spécialisée », qui doit être l'objet d'une formation spécifique, mais que l'on peut parfaitement exercer dans le champ pédagogique « ordinaire ».

Il s'agit, en effet, quand la situation est bloquée, de rompre avec les modalités habituelles de transmission des connaissances. Plutôt que de chercher à adapter, voire à intensifier un système qui a fait les preuves de son insuffisance, je propose de mettre en avant la *médiation culturelle* : celle-ci, en effet, permet, en même temps, d'accéder aux savoirs et de lever les peurs et les inhibitions qui bloquent l'apprentissage.

Alexandre et les anthropophages

Alexandre est un garçon de douze ans. Il est saisi de crainte quand il se trouve devant un texte à lire. Il est incapable de donner du sens à ce qu'il voit. Si bien qu'il passe son temps, quand il doit lire un mot seul, à le découper, à jouer avec les lettres, à les recopier, et ensuite à les retourner dans tous les sens pour en faire des sexes et des armes. Il fait partie de ceux que l'on appelle les « grands non-lecteurs ». Malgré des rééducations diverses, il ne sait pas encore écrire son nom de famille et ne connaît pas

les lettres de l'alphabet. En revanche, c'est un garçon qui parle beaucoup. Il s'exprime sans barrière aucune, une crudité étonnante... ce qui est particulièrement gênant dans une classe où cela amuse et démobilise ses camarades.

Comme beaucoup d'enfants de ce type, Alexandre veut bien apprendre, mais à condition de ne pas passer par la réflexion personnelle, de ne pas perdre de temps, de ne pas abandonner, même un court instant, ses préoccupations immédiates. Il lui arrive de me dire quand il est en désaccord avec moi parce qu'il trouve que je ne lui transmets pas assez vite la connaissance : « Voir et savoir c'est pareil. » Et aussi : « Un jour je m'achète un cadavre et je le découpe pour voir ce qu'il y a dedans ». Ou encore : « Plus tard j'irai en Amérique, là-bas on apprend des tas de trucs, c'est pas comme ici où il faut voir toujours la gueule du même prof pour rien savoir. » Et même : « J'aurais voulu être un homme préhistorique avec personne pour me montrer ce qu'il faut faire, alors là j'aurais appris un max ! »

On observe ici la peur d'affronter le temps : entre le moment où la question est posée et celui où l'on va trouver la réponse, l'intervalle est insupportable. La réflexion, une activité de recherche diffèreraient cette réponse. Celle-ci, en effet, ne reposerait plus sur ce qu'on voit, là devant soi, ou sur ce dont on se souvient brusquement. Elle échapperait à la maîtrise immédiate. Elle nécessiterait une recherche d'informations, des essais, des vérifications d'hypothèses, des applications de règles. Bref, toutes choses dont Alexandre est incapable. Car Alexandre veut savoir. Mais il ne veut pas, ne peut pas, prendre le temps d'apprendre, assumer la frustration nécessaire à la construction d'une vraie connaissance.

Or voici qu'un jour, alors que nous nous connaissons depuis plus de six mois et que notre relation demeure très difficile, Alexandre est moins provocant à mon égard, ses craintes s'atténuent. Nous venons de trouver un

texte qui retient toute son attention. Il s'agit du combat des anthropophages, décrit dans toute son horreur et son atrocité par Jules Verne dans *Cinq semaines en ballon*. Des combattants s'entretuent et s'entredévorent dans un bain de sang, sur le champ de bataille, sous les yeux de gentlemen anglais qui, de leur ballon, suivent, horrifiés, le carnage.

« Ils étaient trois cents environ, se choquant dans une inextricable mêlée. La plupart d'entre eux, rouges du sang des blessés dans lequel ils se vautraient, formaient un ensemble hideux à voir. Dès qu'un adversaire gisait sur le sol, son adversaire se hâtait à lui couper la tête. Les femmes mêlées à cette cohue ramassaient les têtes sanglantes et les empilaient à chaque extrémité du champ de bataille. Souvent elles se battaient pour conquérir cet hideux trophée.

Le chef se précipita sur un blessé, dont il trancha le bras d'un seul coup, prit ce bras d'une main, et le portant à sa bouche il y mordit à pleines dents... Mais le ballon ne partit pas assez vite qu'il ne pût voir la tribu victorieuse, se précipitant sur les morts et les blessés, se disputer cette chair encore chaude et s'en repaître avidement. »

Alexandre, qui apprécie tout particulièrement ce passage, me demande de le lui souligner dans son livre personnel, de le lui relire plusieurs fois, de marquer en rouge certains mots. Il va d'ailleurs l'apprendre par cœur et se servir des phrases et des mots qui lui paraissent les plus forts, les plus intéressants, pour en venir à un apprentissage enfin rigoureux des sons. L'intérêt pour ce texte va entraîner, durant plusieurs jours, un travail intense qui va permettre à Alexandre de rassembler ce qu'il avait déjà vaguement appris sur la lecture sans jamais le retenir. Après un mois de cet effort intense, il commence à pouvoir déchiffrer. Voilà qu'Alexandre entre dans le temps. Il prend du temps. Il s'empare

d'un objet, d'une « médiation culturelle » et se l'approprié progressivement, acceptant les difficultés inévitables de l'entreprise.

Vaincre la peur d'apprendre

Une des caractéristiques essentielles des enfants en échec grave est qu'ils ne peuvent supporter la confrontation avec le doute et le manque. Ces enfants-là n'acceptent pas l'idée de ne pas être tout-puissants, de ne pas tout savoir tout de suite et de devoir engager une démarche qui va nécessairement les confronter avec l'inconnu. Le fait de dire : « Je ne sais pas, je cherche », renvoie chez eux à des idées inconscientes de persécution, d'impuissance, d'abandon. Et celles-ci réveillent souvent des peurs très anciennes, incompatibles avec l'organisation de la pensée. Ils se recroquevillent sur eux-mêmes pour se protéger, ou se précipitent dans la violence du passage à l'acte pour n'avoir pas à réfléchir. L'acte d'apprendre devient un danger potentiel ; c'est une remise en cause intolérable.

Qu'est-ce qui se passe, en effet, avec les enfants qui apprennent normalement ? La charge affective ou émotionnelle du contact avec les gens et les choses diminue progressivement. On commence par aimer ou rejeter et, petit à petit, on distingue des objets extérieurs sur lesquels commence un travail de connaissance véritable. Et ces enfants accèdent alors à la dimension symbolique : ils peuvent étudier paisiblement, dans un livre, les caractères terrifiants d'un dinosaure sans se retourner pour vérifier que ce redoutable animal n'est pas subrepticement rentré dans la classe.

Pour les enfants en état d'échec grave, le mouvement est inverse. Ils ne sont pas sûrs que le dinosaure ne va pas tout à coup sortir du livre pour les agresser. « Faire connaissance » avec quelque chose ou quelqu'un

engendre des craintes, des malaises, des angoisses parfois insurmontables : les objets et les êtres que l'on rencontre dans l'apprentissage sont avant tout des menaces pour leur identité. Leur fragilité intérieure est telle qu'ils ne peuvent pas supporter l'arrivée dans leur monde d'autre chose ou de quelqu'un d'autre.

Car ces enfants sont marqués par la perte de repères identitaires. Ils ne possèdent pas ce savoir minimum sur soi-même dont chaque enfant doit ou devrait disposer pour aborder les apprentissages scolaires. Ils ne savent pas se situer dans le temps et dans l'espace et, d'autre part, ils ignorent les possibilités et les limites de leur corps et de leur esprit.

Or, les bases de ce savoir doivent être en place entre cinq et sept ans. C'est à cet âge que les enfants entament ces apprentissages qui leur imposent de quitter ce qui est subjectif et centré sur soi pour aller vers des connaissances objectives. Et ceux qui n'arrivent pas à accéder à ces premiers apprentissages ne sont pas inintelligents. Ce sont des enfants qui, le plus souvent, avancent avec des lacunes, des interrogations obsédantes, des incertitudes sur leurs origines, leur filiation, leur place dans la famille, dans leur culture, dans leur environnement.

Certaines défaillances sont significatives de ce type d'échec dans la construction de soi : les difficultés pour fixer sa date de naissance ou l'orthographe de son nom de famille, pour apprendre l'heure ou les jours de la semaine, pour se repérer dans une suite ou dans la différence des générations. Car s'ils ne savent pas se repérer ainsi, à leur propre sujet, comment pourront-ils se situer dans les enchaînements, les liens, les successions nécessaires à toute démarche d'apprentissage, de la lecture ou du jardinage, de la géographie ou de la mécanique ? Comment pourront-ils se projeter ailleurs, plus loin dans le temps ou dans l'espace ? Comment pourront-ils imaginer que des choses ont existé bien avant eux, existent en dehors d'eux et qu'ils n'ont pas le pouvoir sur elles ? Pour apprendre, il

faut sortir de soi, échapper au « tout, tout de suite », entrer dans la frustration provisoire pour espérer des satisfactions possibles – mais encore invisibles – à plus long terme.

Julien, José, Yasmina, Georges, Sylvie et les autres

Voici Julien - dix ans - qui me dit : « Le verbe est bien con d'obéir au sujet ». Il me laisse entendre par là qu'il ne faut pas compter sur lui pour apprendre les règles de la conjugaison, et encore moins pour se soumettre à moi. Je comprends que l'exercice de grammaire que nous sommes en train de faire a réveillé en lui un fantasme de persécution. Et il s'en défend comme il peut : ici, en projetant son refus pathologique de la soumission sur les liens grammaticaux.

Voici José – treize ans - qui me dit : « La lecture c'est comme l'opération de l'appendicite, faut faire ça jeune, ça fait moins mal »... ou « La lecture est un exercice juste bon pour les pédés ». Je me doute que les idées de castration, de féminisation dont il se défend avec force pour éviter l'anéantissement sont réveillées par le malaise qui le gagne lorsqu'il doit sortir de son omnipotence et admettre qu'il ne sait pas.

Voici Yasmina - neuf ans - qui me dit qu' « elle mélange tout dans la table de multiplication si je ne suis pas assis près d'elle quand elle doit faire des opérations ». Je sais qu'elle ne peut pas réfléchir, qu'elle ne peut pas faire appel à sa mémoire et à son intelligence si elle ne dispose pas d'une protection.

Voici Georges - treize ans - qui me dit : « Ça casse la tête ce truc-là ! » en cherchant la réponse à un problème de géométrie que je viens de lui soumettre. Je comprends qu'en me regardant droit dans les yeux, avec arrogance, et qu'en repoussant son cahier avec mépris, il cherche la

confrontation avec moi. Le conflit avec l'extérieur lui permettrait d'échapper aux idées de dépression, de dévalorisation que cet exercice fait naître en lui et qu'il ne peut métaboliser.

Voilà Sylvie. Elle est prise de violents maux de tête quand elle est face à un problème de mathématique et qu'elle est sur le point de trouver la réponse. Je me doute que ce passage par le malaise corporel est la traduction du danger que représente pour elle toute forme de découverte. L'enfance de Sylvie a été marquée par la confrontation avec des scènes de violence familiale grave. Pour elle, la réussite est assimilée à un danger. Et dès qu'il y a malaise, danger, une image revient toujours, où il est question d'être aspirée, de disparaître, de tomber dans un trou. L'association, l'enchaînement d'idées sont alors paralysés par cette crainte qui ne peut être intégrée dans l'acte de penser et qui se transforme en trouble psychosomatique.

Faire en sorte que les inquiétudes deviennent partageables

Alors comment faire pour les aider ? Comment faire pour que l'objet de l'apprentissage ne devienne pas la cible de projections parasites, ne soit plus chargé de risques et de maléfices ?

Peu d'enfants en sont à nous dire les choses aussi crûment que Julien, Georges ou Yasmina. Néanmoins je ne fais pas de ces élèves des figures d'exception. Ils sont pour moi les porte-drapeaux. En réalité, bon nombre d'élèves abordent la lecture, les mathématiques, la grammaire sans avoir pu mettre à distance les parasitages émotionnels, relationnels, qui pervertissent les enchaînements et les liens entre les opérations mentales. Si je veux les aider, je sais qu'il va être nécessaire d'atténuer ces projections qui engendrent la confusion et empêchent la pensée.

Plus j'avance dans ce métier, et plus je suis persuadé qu'il n'y aura pas de sortie d'un échec lourd, comme celui que vivent ceux qui n'ont pas réussi à assimiler les bases de la scolarité primaire, sans prise en compte des images qui s'agitent en eux quand on leur demande d'apprendre. *À condition, bien entendu, de trouver la voie qui va permettre de les améliorer et de les rendre fréquentables pour que l'exercice de penser devienne enfin possible en leur compagnie.*

Toutefois, si l'on veut rester dans le cadre pédagogique de l'école, il s'avère impératif de ne pas traiter directement avec ces inquiétudes mais de faire en sorte qu'elles deviennent partageables avec les autres dans un lieu où le projet reste toujours celui d'apprendre. C'est pourquoi je propose de leur donner forme par une *médiation culturelle*. Cette médiation peut prendre une forme littéraire, scientifique ou artistique. Elle remplit un double rôle : d'une part, elle permet aux questions brûlantes et aux inquiétudes qui taraudent les enfants en échec d'avoir droit de cité dans la relation éducative. Mais plus n'importe comment, cette fois. Elles seront contenues, figurées dans un registre symbolique, dans une métaphore qui les mettra en forme et les atténuera. D'autre part, elles offrent, dans le même temps, le moyen de s'en éloigner et d'aménager un cadre où le passage à l'abstraction et à la règle deviendra possible. Les médiations culturelles permettent de se reconnaître. Elles permettent de penser sans se renier. Puisque ce qui est pensé, c'est soi-même... mais soi-même transfiguré par l'exigence de toute culture : l'universalité.

Relire Jules Verne

Pour comprendre ce double rôle de la médiation culturelle, relisons donc Jules Verne. Celui-ci n'hésite pas, en effet, à ramener son lecteur au plus près de ses angoisses archaïques, comme nous l'avons vu avec *Cinq*

semaines en ballon. Et sans attendre, il lui propose un cheminement intellectuel acceptable. Il exprime l'angoisse et permet d'en sortir.

Ce n'est pas parce que Guillaume me parle avec des yeux brillants de convoitise du compte en banque de Mickaël Jordan, qui gagne trois Porsche par jour, soixante mille francs à l'heure, trois dollars à la seconde, que nous pourrions prendre appui sur ce savoir, pour aborder la multiplication des fractions ou la mise en facteur qui est à son programme. Ces savoirs-là sont trop immédiats, trop chargés et, surtout, sans perspective, sans projection possible vers un « comprendre » qui relie l'homme à ses semblables et au monde. Pour cela, à tout prendre, *L'Avare* est plus utile.

C'est la raison pour laquelle je préfère répondre à Guillaume avec Persée et Thésée. Ceux-ci nous fournissent les images les plus fortes sur le conflit des générations, sur le désir incestueux, sur les limites de la force qui préoccupent tant Guillaume. Il en a besoin pour supporter cette confusion de sentiments que lui fait vivre la recherche mathématique.

Plutôt que de côtoyer Mike Tyson, que Guillaume vénère, je préfère lui présenter Héraclès. Celui-ci nous montre que le chemin pour atténuer la violence passe par une acceptation de sa fragilité, par une confrontation avec ses peurs. Plutôt que de le laisser croire qu'il suffit d'être un « battant » pour devenir « comme Bernard Tapie » - qui est sa référence -, je préfère le mettre en présence d'Achille. Lui aussi possède des qualités sportives et guerrières, mais son histoire nous fait réfléchir sur la différence entre invincibilité et immortalité. Elle nous fait comprendre que la sagesse peut être alliée à la force sans risquer, pour autant, de faire perdre au héros sa virilité.

Guillaume accepte Persée, Thésée, Héraclès ou Achille, parce que leur histoire n'est pas aussi éloignée qu'il n'y paraît de la sienne. Cette

médiation a de grands avantages. Elle permet de prendre de la distance dans le temps et l'espace. Elle inscrit l'intéressé dans une culture : je m'efforce tout autant des textes d'Homère, d'Hésiode que de ceux de Vernant qui les commente. Elle nous place, mon élève et moi, dans la chaîne des générations qui me transcende autant que lui. Elle offre à l'élève des représentations de ce qui l'inquiète ou lui fait peur. Et, surtout, ces représentations sont exploitables par la pensée.

C'est sans doute ce qui va lui permettre de s'en saisir. Il s'éloignera ainsi de la répétition qui l'épuise. Il fera des liens entre ce qui ne pouvait être qu'éclaté ou dispersé. Il pourra aborder dans de meilleures dispositions ses lacunes en orthographe et en mathématiques. Ainsi augmentent les chances pour que cet enfant puisse accepter un cadre où il lui sera enfin possible d'admettre que, pour savoir, il faut d'abord apprendre.

Les parents responsables et l'école impuissante ?

Je ne suis pas de ceux qui stigmatisent les erreurs ou la démission des parents pour se dédouaner eux-mêmes. J'assume pleinement mes responsabilités d'éducateur.

Mais je ne peux pas, non plus, laisser croire que la pédagogie est toute-puissante et qu'elle dispose de tous les moyens pour réparer, à coup sûr, les dégâts psychologiques des premières années de la vie. Imaginez un enfant qui a été soumis, dans les premières semaines de son existence, à des situations de grande violence, marquées par la désorganisation et la dispersion. Il n'a pas été possible pour lui de se référer à des lois, à des règles, à des rythmes suffisamment fiables pour trouver des repères spatiaux et temporels, pour s'organiser psychiquement. Il n'a pas pu s'identifier, dans les premières années de sa vie, à un adulte qui respecte les lois, ou qui soit capable de l'initier à accepter la frustration nécessaire

pour grandir. Cet enfant-là existe. Il ne faut pas se voiler la face. Et il s'agit bien de défaillance dans les premiers gestes éducatifs. Des défaillances qui vont peser très lourd dans le devenir intellectuel de cet enfant, même s'il rencontre, sur son chemin, d'excellents éducateurs.

Certes, je suis persuadé que, tout en restant à ma place, dans le cadre scolaire, je dispose de moyens pour réduire les effets de cette défaillance éducative précoce. Mais, si j'estime indispensable de repérer la précocité de la défaillance, c'est parce que je sais que, dans ce cas, le retour de l'élève vers les choses de l'esprit ne se fera pas miraculeusement. Il faudra que cette étape soit suivie d'un travail long, parfois fastidieux, de remise en place des repères de base, des fondements de la pensée. Il faut s'y préparer pour ne pas tomber dans la désillusion. Il faut, surtout, que les enseignants, les éducateurs spécialisés et les parents apprennent, chacun, à exercer au mieux leurs responsabilités propres. Car, la responsabilité en éducation n'est pas un gâteau qui diminue chaque fois que quelqu'un en prend une part. Ce que je fais, je ne l'enlève pas à l'autre. Au contraire, en m'impliquant pleinement, j'invite l'autre à en faire autant. Pour le bien de ces enfants en grand échec scolaire et que nous ne pouvons pas abandonner au bord de la route.

Pour aller plus loin...

Bettelheim, B., *Psychanalyse des contes de fées*, Paris, Laffont, 1976

Bettelheim, B., *La lecture et l'enfant*, Paris, Laffont, 1983

Boimare, S., *L'enfant et la peur d'apprendre*, Paris, Dunod, 1999.

Hétier, R., *Contes et violences*, Paris, Presses universitaires de France, 1999

Meirieu, Ph., *Des enfants et des hommes – Littérature et pédagogie 1*, Paris, ESF éditeur, 1999

Péju, P., *La petite fille dans la forêt des contes*, Paris, Laffont, 1981

Tomkiewicz, S., *L'adolescence volée*, Paris, Calmann-Lévy, 1999

Vernant, J.-P., *L'univers, les dieux, les hommes*, Paris, Seuil, 1999