

# DIFFICILE D'AIDER UN ENFANT RÉFUGIÉ DANS LA DIFFICULTÉ D'APPRENDRE !

Texte communiqué<sup>1</sup> par

**Yves de LA MONNERAYE**  
Professeur de philosophie, ex-formateur à l'IUFM

NANTES  
Décembre 2004

*Résumé.* La difficulté d'apprendre est un refuge que peut trouver l'enfant confronté à la question de la séparation. L'aider c'est, dans une écoute singulière, arriver à effectuer avec lui le difficile trajet qui l'amènera à se détacher de ses savoirs antérieurs, permettra à son désir d'investir d'autres voies et le rendra disponible à des savoirs nouveaux.

« *M'man, je retournerai pas à l'école parce qu'à l'école on m'apprend des choses que je ne sais pas.* » dit Ernesto à sa mère, dans *La pluie d'été* de Marguerite Duras [Duras, 1990]. Un enfant énonce rarement de façon aussi exemplaire ce qui fait réellement problème quand il est face à la question d'apprendre, c'est-à-dire quand il est confronté à du nouveau. La réaction d'Ernesto témoigne de l'épreuve fondamentale que l'on fait vivre à un enfant quand on le met à l'école pour qu'il apprenne. Si tout enfant doit en passer par là, il n'en faut pas moins avoir conscience qu'on lui impose une rupture radicale, une discontinuité par rapport à la manière dont il vivait et se représentait le monde. Que certains enfants subissent cette épreuve douloureusement n'a au fond rien d'étonnant car tout être humain confronté à la nécessité de changer réellement ses conceptions ou ses représentations du monde s'en trouve dérangé et y résiste plus ou moins.

## Apprendre, c'est se séparer...

Jean-Toussaint Desanti évoque dans une conversation avec Dominique-Antoine Grisoni « un des textes de Spinoza les plus émouvants, le préambule du *Traité de la réforme de l'entendement*, probablement rédigé quand il n'a pas trente ans... son propos visait à dessiner une vision de la vie qui apporte satisfaction et bonheur ». Ainsi Spinoza écrit-il : « Quand l'expérience m'eut appris que tous les événements ordinaires de la vie sont vains et futiles [...] je me décidai en fin de compte à rechercher s'il n'existait pas un bien véritable et qui pût se communiquer... », etc. Puis ajoute : « je dis qu'en fin de compte *je me décidai* car, à première vue, il semblait déraisonnable de renoncer à du certain pour quelque chose d'incertain. » Il essaie alors un compromis : « je m'interrogeai donc pour savoir si par hasard il n'était pas possible d'accomplir ce nouveau projet, ou du moins d'arriver à une certitude sans changer l'ordre et la conduite ordinaire de ma vie. Je l'ai souvent tenté en vain » [Spinoza, 1954]. Ce n'est que nettement plus tard qu'il dit avoir dû se décider à « s'engager à fond ». « C'est-à-dire, » commente Jean-Toussaint Desanti, « décider de briser la trame

---

<sup>1</sup> Paru dans *Langage et pratiques*, revue de l'ARLD (Association Romande des Logopédistes Diplômés, Suisse), n°34, décembre 2004 : *Désirs et peurs d'apprendre*.

ordinaire de ses pensées et de ses jours, de donner brusquement, dans un moment de discontinuité radicale, accueil à l'irruption de la norme du vrai, et de s'y plier dès lors selon une autre ordonnance : celle de la connexion nécessaire des idées claires, que désormais il ne pouvait plus refuser. En brisant violemment une forme de continuité pour en accueillir une autre, il entrait dans le régime de la vérité dont, tout autant que le possesseur, il se découvrait le possédé » [Desanti, 1999].

Malgré les apparences, on n'est pas très loin de ce à quoi est confronté un enfant qui doit apprendre du nouveau. « Briser la trame ordinaire de ses pensées » n'est pas si facile : à la fois attiré par ce nouveau et en ayant peur, il hésite, il tente un compromis avant de se lancer enfin. Mais il recule parfois et le seul compromis viable qu'il trouve consiste à se mettre en difficulté, voire en échec devant ce qu'il vit comme un danger. En effet, nous avons trop souvent tendance à oublier qu'un apprentissage ne se produit pas sur une terre vierge mais sur un fond de savoir qui s'en trouve bouleversé. Adultes, nous rencontrons de moins en moins de savoirs réellement nouveaux ; nous nous contentons d'approfondir nos connaissances et nous avons beaucoup de mal à nous représenter cette violence, cette secousse existentielle que vit l'enfant face à une nouveauté qui vient ébranler sa conception du monde.

Ainsi, pour apprendre du nouveau, l'enfant doit pouvoir se séparer ou du moins se distancier de son savoir antérieur. Mais derrière cela se joue une séparation au moins aussi fondamentale : il doit se séparer de ceux de qui il tient ce savoir antérieur, ceux qui lui ont donné ses connaissances premières. L'enfant n'est jamais un autodidacte, il apprend toujours quelque chose de quelqu'un et, surtout quand il est petit, d'un adulte. Et il tient autant à l'adulte qui le lui a appris qu'au savoir lui-même. À l'origine, l'enfant sépare très peu le contenu appris de celui qui lui apprend. Ce qu'il apprend de l'autre, il l'apprend par amour et pour faire plaisir. On mesure ici le drame que nous faisons vivre à un enfant mis en difficulté majeure lorsque nous forçons à apprendre par n'importe quel moyen. Cela n'a pas plus d'efficacité que de forcer à boire un âne qui n'a pas soif et nous réactivons chez lui la souffrance de devoir renoncer à la fois à ce qu'il sait et aux êtres chers qui lui ont fait don de ces premiers savoirs. Pour certains enfants, c'est absolument insupportable : ils préfèrent renoncer à apprendre plutôt que renoncer à tout ce qui a fait leur vie jusque-là. Car apprendre, c'est intérioriser, c'est prendre quelque chose de l'extérieur et le faire sien dans une rencontre avec quelqu'un qui nous fait le don de nous transmettre ce que nous ne savions pas. Apprendre nécessite d'avoir la capacité psychique de se séparer à la fois de ce que l'on a appris et de qui nous l'a appris. Un enfant en échec d'apprentissage est un enfant qui n'arrive pas à se séparer.

### **À l'origine de l'apprendre, la question du désir**

Il nous faut ici essayer de comprendre ce qui est en jeu dans la difficulté d'apprendre chez l'enfant avant même qu'il soit à l'école : quelle est l'origine du désir d'apprendre ? En fait, c'est dès la naissance que le désir de savoir envahit l'enfant. Comme le petit animal, le tout jeune enfant survit grâce aux soins que lui apporte sa mère. L'enfant est intrigué par cette mère, s'interroge et l'interroge sur son désir à elle. Ce que nous appelons la fusion mère-enfant, c'est cet état dans lequel la question du désir est collée à celle de la satisfaction du besoin : au sens propre, la maman nourrit son nourrisson. Or le nourrisson devient désirant en découvrant que cette relation-là n'est pas aussi fusionnelle qu'il pouvait le ressentir. L'enfant crie et découvre que la mère ne répond pas à tout coup. Il découvre que leur relation n'est pas régie par l'instinct comme chez l'animal. Elle n'est pas toute mère, elle est aussi femme,

intéressée par autre que lui qui ne la comble pas entièrement. Autrement dit, la fusion n'était qu'un rêve. La réponse de la mère n'est pas instinctive mais intentionnelle. Entre l'appel, le moment où apparaît la détresse de son petit et le moment où elle répond, elle est touchée, comme on dit, dans son cœur de mère. Elle va interpréter les cris de l'enfant comme un appel : est entendu comme appel à être nourri ce qui n'est qu'un cri ! Mieux ! Non seulement elle l'entend comme un appel de nourriture, mais elle va croire qu'il l'appelle, elle, pour elle-même et pas seulement pour avoir du lait ! Dans ce malentendu se situe l'origine de l'aliénation fondamentale du désir du sujet humain, d'un désir qui ne cesse de rater sa cible... Aliénation certes, mais condition même du désir : le désir ne se soutient que de l'écart persistant entre ce qui s'exprime et ce qui s'entend. L'extraordinaire, c'est ce saut qui nous humanise, ce fait qu'à un moment donné, quelqu'un nous prête une intention, qu'il interprète notre gesticulation, grâce à quoi cette gesticulation va peu à peu devenir parole. Et c'est comme ça que l'enfant grandit. C'est comme ça que d'un rictus, ou de jeux de visage tout à fait bizarres, il se met à sourire, il entre dans le désir de l'autre.

Voilà où est l'origine du désir : l'autre nous transforme en être désirant, parce qu'il ne nous considère pas seulement comme un être pulsionnel à satisfaire, mais en même temps comme un être intentionnel. L'autre ici étant la mère, la question de l'enfant devient immédiatement : que veut-elle ? En effet, le plus grand don qu'elle lui fait, est de lui faire découvrir qu'il est désirable pour elle. Et toute la quête à venir de l'enfant, sera de savoir quel est le désir de l'autre ? Pas seulement le désir conscient à partir de ce qu'elle dit, mais plus fondamentalement, puisque la mère aussi est un être divisé, un sujet divisé, il va s'interroger sur ce que l'on pourrait appeler l'inconnu de son désir, le non-dit de son désir, ou encore, le non-conscient de son désir. Il me semble que c'est là qu'il faut situer l'origine du désir de savoir. C'est aussi ce qui fait qu'on parle. L'enfant entre dans la parole, parce que, selon l'expression bien connue, on lui parle dans la langue maternelle. S'adressant à lui en lui parlant, la mère fait entrer son enfant dans le langage. Lui-même essaie de s'exercer à la manipulation des mots qu'elle lui adresse. Et son premier questionnement, d'une certaine manière, est le suivant : « Ce que je voudrais apprendre, c'est ce que tu désires de moi. Ou encore, ce que je voudrais apprendre, c'est comment être désirable pour toi ? »

À l'origine de la parole, il y a cette déchirure primordiale que la mère n'est pas infiniment présente. L'enfant découvre que non seulement elle n'est pas toujours présente mais encore que même présente, elle n'est pas toujours la même : elle peut être gentille, mais aussi méchante ; elle peut être bonne, mais aussi mauvaise. Et c'est grâce à cela qu'il va pouvoir se séparer d'elle. En réalisant qu'elle n'est pas toute pour lui, il trouve une partie de la réponse à la question : « que désire-t-elle ? » : elle désire aussi quelqu'un d'autre que lui. On devine à l'horizon l'image du père. Qu'est-il donc pour tant l'intéresser ? L'enfant, évidemment, n'aura de cesse que de tenir cette place pour sa mère : il veut être son horizon. Il échouera et découvrira par ce tiers qu'il peut, qu'il doit s'ouvrir à l'horizon du monde.

Se rappeler cela peut nous aider à chaque fois que nous sommes en difficulté nous-mêmes avec un enfant qui a du mal à apprendre. Nous essayons, souvent maladroitement parce que nous ne savons pas comment faire autrement, de le forcer à ingérer cette « bonne nourriture intellectuelle » sans nous rendre compte que nous remettons en jeu la question de la séparation et contribuons à notre manière à son « anorexie » scolaire. L'enfant en difficulté scolaire se manifeste à nous par le fait qu'il n'apprend pas ce que nous voudrions qu'il apprenne. Une fois passé le doute sur sa mauvaise volonté, nous sommes envahis par l'idée qu'il est peu capable, qu'il manque d'aptitude et que par conséquent il a besoin d'être soutenu. Il nous apparaît sans désir, sans appétit intellectuel. Là est pour nous le piège car il

nous fait réagir en pensant que nous pourrions l'aider en comblant ses besoins ou déficits par un apport supplémentaire d'exercices plus ou moins adaptés à sa situation. C'est un piège en ce sens que nous nous adressons à lui sur le mode symptomatique dans lequel il est lui-même enfermé. Nous prenons à la lettre ses difficultés sans entendre qu'il témoigne de son désir en mettant en échec le système d'apprentissage. Si nous réagissons par une analyse de ses besoins suivie de réponses ajustées, nous ne pouvons que renforcer la problématique dans laquelle il est enfermé : nous apportons satisfaction à un besoin manifeste en faisant fi de son désir. Or ce dont il nous faut sortir avec lui, c'est de cette forme symptomatique de s'adresser à l'autre.

### **Manifester son désir autrement que sous la forme de l'échec à apprendre**

Ne pas apprendre à l'école c'est paradoxalement, pour l'enfant, manifester quelque chose de son désir. Celui-ci n'a trouvé d'autre chemin que celui d'une résistance à l'apprendre. Car ne pas apprendre à l'école est devenu l'expression désespérée de son désir de survivre à la situation de souffrance dans laquelle il se trouve, alors qu'apprendre, ce serait se taire et renoncer à son désir. C'est parce que nous acceptons d'entendre l'incapacité de l'enfant, comme un cri, mieux comme un appel que nous allons pouvoir l'aider. C'est parce que nous décidons d'entendre sa difficulté comme une création, ratée certes, puisqu'elle l'entraîne lui et son entourage dans la souffrance, mais une création tout de même que nous allons permettre que s'ouvre pour lui de nouveau la question de son désir d'apprendre.

La complexité à laquelle on est confronté lorsque nous voulons aider un enfant en échec scolaire est qu'il nous met inévitablement en difficulté par sa difficulté et le moteur inconscient de notre réponse d'aide est pour une bonne part la recherche de notre propre sortie de la situation. Un sujet n'a jamais un symptôme pour lui tout seul, mais à travers ce symptôme il s'adresse à quelqu'un qu'il ne peut toucher autrement que sous cette forme. Toute difficulté – scolaire ou autre – peut être considérée comme un symptôme, c'est-à-dire une construction qu'un sujet a mise en place tant bien que mal pour maintenir quelque chose de son désir dans sa relation à l'autre. Ce qui est dramatique est que cette construction le présente – lui, le sujet – comme objet de son symptôme et celui qui veut l'aider est spontanément amené à penser de même. Ainsi le professionnel est-il tenté d'observer l'enfant par toute une série de tests et de bilans, d'objectiver et mesurer ses incapacités, de faire le bilan de ses compétences... bref, de construire un objet à partir de quoi il pourra apporter des réponses adéquates au « cas ». Mais ce qu'on oublie ainsi et que nous rappelle Henry Maldiney c'est que « là où il s'agit non d'une chose mais d'un homme, l'idéal d'une perception intégrale est celui d'une possession ». Autrement dit, en voulant trop bien comprendre et cerner la difficulté de l'enfant pour mieux l'aider, on ne fait que mieux le cerner et l'on tombe dans la répétition au lieu de lever la problématique qui l'empêche d'aborder la question de la séparation à laquelle il n'arrive pas à se confronter. Bien loin de l'aider à se positionner en sujet, on l'invite à coller à l'objet que l'on a construit. À partir de là, pour continuer à exister et se rendre désirable il n'a plus qu'à choisir entre la soumission ou l'opposition à cette « image objective » que l'on a créée à partir de lui. Or, « n'est pas un objet », dit encore Maldiney, « l'être humain avec lequel on communique vraiment, à qui on dit TOI et non de qui on dit LUI. L'objectivation abolit la communication. Dès qu'un être reçoit de nous sa définition, dès qu'il devient pour nous un thème, nous avons cessé de l'aimer et de le comprendre comme un ensemble de possibilités ouvertes » [Maldiney, 1973)].

Tout le travail d'aide avec l'enfant en difficulté scolaire consiste à construire avec lui une relation qui en fasse à nouveau un « ensemble de possibilités ouvertes » face à l'acte

d'apprendre. Pour cela, il faut le constituer en sujet dans la relation d'aide même. Considérer l'enfant comme sujet, cela veut dire le considérer comme être parlant, tenir compte de ce qui est le plus fondamental de la parole, c'est-à-dire ce qui permet de ne pas communiquer complètement. Car la communication complète c'est la fusion intégrale. Si donc on veut faire jouer le registre de la parole il faut penser à séparation, ouverture, à ce qui échappe au mot autant qu'à ce qu'il désigne. La fonction de la parole est en effet de permettre de jouer sur le malentendu. Or ce que déclenche chez nous le symptôme, la souffrance de l'autre, c'est de tout faire pour le réduire, cet autre, à n'avoir aucun malentendu à notre égard. Ce qui peut paraître curieux, c'est que ce qui se présente comme la souffrance humaine, bien loin de nous rejeter de notre humanité est la preuve de notre humanité. Ainsi, si nous sommes capables d'élaborer une praxis d'écoute de l'autre, — d'écoute du sujet, en nous offrant nous-même à une relation de sujet à sujet — elle consistera non pas à le réduire à son symptôme, mais à faire jouer ce qu'il y a de plus humain en lui à travers son symptôme. Sa souffrance est la preuve de son humanité, car il l'a construite, sous forme d'un enchevêtrement de métaphores et de métonymies, à la manière de ce qui constitue l'activité langagière. C'est ainsi que sont construits un échec scolaire, une difficulté à apprendre à lire, un échec en mathématiques, etc.

### **Écouter l'enfant, pour que son désir puisse (re) trouver le chemin de l'apprendre**

Écouter quelqu'un, c'est être attentif à ce qui échappe, c'est trouver l'attitude qui permet de constamment être surpris par une parole inattendue. En ce sens l'attitude d'écoute est inconciliable avec toute recherche de maîtrise, fut-elle de compréhension totale de l'autre. Ce que l'on écoute, c'est la chaîne des signifiants au bout de laquelle l'enfant arrive toujours à la même chose, à son symptôme. Si l'on définit le symptôme comme un signifiant dont le signifié premier a été oublié, nous pouvons avec l'enfant reconstituer le récit qui aboutit inévitablement à ce symptôme... et qui ne peut se poursuivre après ce symptôme parce qu'il s'arrête avec lui, et ne peut plus que se répéter un peu comme un disque rayé. Par la parole, nous allons permettre à l'enfant de reprendre la chaîne, en considérant nous-mêmes le symptôme, non pas comme réel, mais comme un signifiant avec lequel et autour duquel nous allons parler.

Voici une petite histoire que j'essaie de rapporter à peu près textuellement. Il s'agit d'un enfant qui avait employé le mot cartable au féminin dans une phrase et à qui on faisait remarquer qu'on ne disait pas « la cartable », mais que cartable était au masculin.

- Ce n'est pas logique, dit l'enfant
- Pourquoi ?
- Parce que table c'est féminin.
- Mais, « car » (en pensant autocar), c'est masculin ou féminin ?
- Ça a pas de sens ?
- Qu'est-ce qui n'a pas de sens ?
- Ta question, ça a pas de sens, « car » c'est un adverbe, ça ne peut pas être masculin ou féminin.
- « Car » c'est un adverbe ?
- Non ! Je voulais dire une préposition... non, c'est pas ça.
- Tu veux dire une conjonction ?
- Oui, c'est ça.

Ce petit dialogue est intéressant en ce qu'on voit à l'œuvre le rapport de chaque sujet au langage. Différents signifiés glissent sous le même signifiant « car ». Mais c'est par le biais du signifié que chacun entend d'abord le signifiant, en fonction, si je puis dire, de sa chaîne

personnelle. Chacun a sa chaîne propre, qui ne correspond pas forcément à celle de l'autre. C'est en quoi ce dialogue tout simple nous montre que le langage ne nous fait pas communiquer immédiatement : il n'y a eu qu'un tout petit instant de communication entre deux êtres dont les chaînes de signifiants se sont un instant croisées... et chacun a poursuivi son cheminement de son côté tout en étant à proximité de l'autre. « Dialogue, distance, écrit Jacques Ellul dans *La parole humiliée*. Il faut que nous soyons séparés en même temps que différents. Le même ne parle pas au même... Parole reprise, redite parce que jamais pleinement explicite, jamais exacte traductrice de ce que j'ai à dire, jamais exactement reçue, jamais exactement comprise... Parole incertaine. Discours ambigu, souvent ambivalent. Folie de ceux qui veulent réduire le langage à une algèbre où chaque mot aurait avec une précision mathématique un sens et un seul, serait délimité dans le carcan d'une information monovalente et où nous saurions avec une précision scientifique ce que nous sommes en train de dire, et celui qui reçoit pourrait déclarer 5 sur 5. Bienheureuse incertitude du discours, c'est cela qui en fait toute la richesse. Je ne sais pas exactement ce que l'autre entend de ce que je dis. Ce qu'il interprète, ce qu'il retiendra... En réalité la parole est cet événement prodigieux où la liberté des deux est respectée. À la parole je puis opposer la parole. Ou faire la sourde oreille. Je reste libre en face de celui qui cherche à me définir, m'encercler, me convaincre » [Ellul, 1981].

La vraie difficulté d'aider est de respecter concrètement cette liberté de l'enfant dans le dialogue que nous mettons en œuvre avec lui, de ne pas vouloir être trop pressé et de faire jouer la séparation plutôt que la compréhension immédiate. Même si nous devons à un moment apporter la réponse qui convient, ce n'est pas perdre son temps que de suivre les détours par lesquels passe l'enfant, surtout s'ils paraissent saugrenus. Il nous faut cheminer avec lui par ces détours mêmes, surtout si nous n'en comprenons pas immédiatement la raison. Car si nous voulons qu'il soit disponible pour écouter ce que nous avons à lui apprendre, il faut d'abord qu'il ait reconnu qu'était possible parce qu'éprouvée avec nous, une écoute vraie de ce qu'il n'arrivait pas à dire jusqu'alors. C'est à ce prix qu'il pourra renoncer à l'usage de cette forme langagière exclusive qu'est devenue sa « difficulté-symptôme ». Alors son désir pourra trouver d'autres chemins...

## Bibliographie

- DESANTI, J.-T. (1999). *Philosophie : un rêve de flambeur*, Conversations avec Dominique-Antoine Grisoni. Paris : Grasset, 51.
- DURAS, M. (1990). *La pluie d'été*. Paris : Gallimard, Folio, 22.
- ELLUL, J. (1981). *La parole humiliée*. Paris : Seuil, 22-23, 28.
- MALDINEY, H. (1973). *Regard, Parole Espace*. Lausanne : L'Âge d'Homme, 49.
- SPINOZA. (1954, orig. 1661) *Traité de la réforme de l'entendement*, in œuvres complètes. Paris, Gallimard, Pléiade, 160.

**DÉBUT**

▲  
▲ ▲  
site <http://probo.free.fr>