

L'ENFANT ET LE SAVOIR
D'OÙ VIENT LE DÉSIR D'APPRENDRE ?

Du même auteur

Un trauma bénéfique :
« la névrose infantile »
Éd. du champ lacanien, 2006

MARTINE MENÈS

L'ENFANT ET LE SAVOIR

D'OÙ VIENT LE DÉSIR D'APPRENDRE ?

Préface de Serge Boimare

ÉDITIONS DU SEUIL
25, bd Romain-Rolland, Paris XIV^e

ISBN 978-2-02-109123-6

© ÉDITIONS DU SEUIL, SEPTEMBRE 2012

Le Code de la propriété intellectuelle interdit les copies ou reproductions destinées à une utilisation collective. Toute représentation ou reproduction intégrale ou partielle faite par quelque procédé que ce soit, sans le consentement de l'auteur ou de ses ayants cause, est illicite et constitue une contrefaçon sanctionnée par les articles L. 335-2 et suivants du Code de la propriété intellectuelle.

www.seuil.com

« L'homme est dans l'ignorance au premier âge de sa vie ; mais il s'instruit sans cesse [...] car il tire avantage non seulement de sa propre expérience mais encore de celle de ses prédécesseurs, parce qu'il garde dans sa mémoire les connaissances qu'il s'est une fois acquises, et que celles des anciens lui sont toujours présentes dans les livres qu'ils ont laissés [...] Un homme [...] apprend continuellement... »

Blaise Pascal,
Préface sur le traité du vide (1651)

Préface

Un enfant sur quatre rencontre de sérieuses difficultés pour accéder aux savoirs de base que lui propose l'école. Il a beau être aussi intelligent et aussi curieux que les autres, il n'arrive pas à se mettre véritablement dans la position de celui qui apprend.

L'instabilité, l'inhibition, l'angoisse, le doute excessif, viennent le troubler et le dérégler quand il veut mettre à l'œuvre le comportement et les compétences indispensables à l'étude.

Les enseignants, les parents, les éducateurs, sont désstabilisés et souvent découragés par ces attitudes qu'ils ne comprennent pas. Ils finissent par douter aussi de leur capacité à transmettre le savoir. Parfois même, ils vont jusqu'à basculer, eux aussi, dans l'empêchement de penser et la peur d'éduquer.

Pour leur redonner le moral et le plaisir d'enseigner, on ne peut que leur conseiller la lecture de ce livre. Martine Menès, avec son regard de psychanalyste, aiguisé par une pratique en Centre médico-psycho-pédagogique (CMPP) particulièrement riche, nous explique avec beaucoup de finesse les fondements du rapport humain au savoir.

Comment apparaît et s'entretient le désir d'apprendre ?

Comment naissent l'envie de savoir et la curiosité intellectuelle ?

Ces questions clés reviennent tout au long de l'ouvrage. Elles nous font bien comprendre que le chemin qui mène de la curiosité à la capacité de créer et de penser, indispensable à l'apprentissage, n'est pas toujours un long fleuve tranquille. Les non-dits, les secrets de famille, peuvent inhiber le fonctionnement intellectuel, voire parfois le pousser vers l'interdit de savoir. Le besoin de dépendance infantile, le refus des limites, la peur de l'abandon ou de la perte d'amour peuvent empêcher d'accéder à ces rencontres avec la règle, avec le manque, avec la solitude, qui sont les contraintes naturelles de l'apprentissage.

Au moment où la pédagogie marque une tendance nette à se replier sur elle-même en cherchant à tout expliquer par le manque de connaissances, quand ce n'est pas par les défaillances organiques ou génétiques, Martine Menès ouvre des pistes particulièrement intéressantes pour relancer la réflexion sur l'aide qui doit être proposée à ceux qui acceptent mal de recevoir des autres.

Qu'il soit parent, professeur, éducateur, chacun, après cette lecture, aura compris, quand il est confronté à un enfant ou à un adolescent réfractaire à l'apprentissage, qu'il ne sert à rien de courir derrière les lacunes et les déficits. Si l'activité cognitive a à voir avec une logique, c'est avec celle de l'inconscient ; il faudra donc l'engager aussi dans les actions qui visent à mobiliser les compétences psychiques et à relancer le désir de savoir.

Avec ce livre, Martine Menès va bien au-delà d'une réflexion sur les avatars du désir de savoir. Elle nous emmène aussi dans une aventure humaniste sur les fondements de la transmission. Souhaitons qu'elle soit entendue à une époque où le besoin de résultats immédiats pousse à vouloir réduire le sujet à son trouble. C'est au contraire

PRÉFACE

en le regardant dans la globalité de sa personne que nous lui montrerons que le savoir est à prendre.

Serge Boimare
Psychopédagogue, ancien directeur du CMPP
Claude-Bernard, auteur de nombreux ouvrages
sur les apprentissages

Introduction

Plus d'un sur dix n'arrive que péniblement à acquérir le minimum requis de la scolarité élémentaire, en particulier la lecture¹. Préoccupation majeure des parents et des pédagogues, l'échec scolaire est par excellence le révélateur d'un rapport entravé au savoir.

« Elle ne veut rien apprendre », « Il ne veut rien savoir »... Qui n'a jamais entendu ces formules plus ou moins chargées d'inquiétude et d'exaspération à propos d'enfants en difficultés scolaires, à la traîne dans les apprentissages pour lesquels ils manifestent plus ou moins ouvertement un désintérêt ?

Quand un enfant semble incapable d'assimiler des connaissances, est-ce vraiment qu'il ne peut pas ? – et si c'est le cas, pourquoi ? Ou est-ce parce que cela ne l'intéresse pas comme il peut parfois le manifester ? Est-ce une forme de refus d'être enseigné, de ne pas déjà tout savoir ? Ou bien lui manque-t-il le moteur qui le pousserait vers les apprentissages – et dans ce cas comment l'expliquer ?

Pourquoi les difficultés d'apprentissage s'installent-elles de façon massive chez certains enfants quand d'autres au

1. Depuis 2004, sur le nombre de jeunes appelés présents à la Journée d'appel de préparation à la défense (JAPD), plus de 11 % ont des difficultés importantes de lecture.

contraire manifestent pour les apprentissages une vive appétence ? Qu'est-ce qui explique que parfois les blocages des premiers se défassent, ou que les seconds butent sur un obstacle invisible ?

La thèse de ce livre est que pour apprendre, il faut désirer apprendre. Au cœur du processus d'apprentissage est le désir, cette force singulière qui caractérise l'être humain et oriente sa vie. « Il n'y a de rapport au savoir que d'un sujet, et il n'y a de sujet que désirant » écrit Bernard Charlot, chercheur en sciences de l'éducation et auteur d'un livre sur cette question¹. Le rapport au savoir s'appuie en effet sur le désir, dont le désir de savoir – l'envie d'apprendre – n'est qu'une manifestation. Cette connexion dure et évolue toute la vie. Elle s'appuie sur ce que Freud nommait *libido*, terme qui n'a souvent été entendu que dans un sens sexuel alors qu'il désigne l'ensemble de l'énergie vitale, psychique, qui pousse chacun à aimer, certes, mais aussi à inventer sa vie, à apprendre, à choisir telle ou telle profession, à faire des enfants éventuellement, etc.

Se demander comment un enfant peut « prendre le savoir », se l'approprier, l'apprendre, c'est donc s'interroger sur l'histoire au cours de laquelle son désir s'est constitué. Cette histoire est marquée à la fois par les étapes du développement psychique que traverse tout enfant, et par des événements absolument singuliers dont les traces et les effets, pas tous conscients, peuvent influencer sur tous les domaines de l'existence, parmi lesquels l'apprentissage. C'est cette articulation entre le désir, le désir de savoir, et le rapport au savoir qui est au cœur de ce livre.

Comment naît et se développe le désir d'apprendre ?

1. B. Charlot, *Du rapport au savoir, Éléments pour une théorie*, Anthropos poche, Paris ; Rééd. 2005.

INTRODUCTION

Quelles sont les conditions qui facilitent ou entravent la curiosité intellectuelle, le goût des acquisitions, le plaisir de la recherche, l'invention de solutions ? Comment le désir d'apprendre trouve-t-il ses racines dans l'énergie liée au désir ? Comment y bute-t-il contre des empêchements ? Autant de questions auxquelles nous allons tenter d'apporter des éclaircissements.

La nécessité d'apprendre s'impose à chaque instant de l'existence, sauf à stagner dans un état de survie sans appétit ni espérance. L'objectif de ce livre est de sensibiliser à la complexité de cet acte afin de pouvoir aborder de façon plus adaptée les difficultés tout autant que les particularités de certains jeunes, et moins jeunes, face à toute démarche où le rapport au savoir est en jeu. Il s'adresse à tous ceux et celles, parents, enseignants, pédagogues, éducateurs au sens large du terme, qui accompagnent les enfants vers les savoirs. Chacun d'entre nous a été un enfant qui a dû cheminer dans et par les voies de l'apprentissage. C'est dire combien nous parle la question qui motive ce travail : « Comment savoir... ? »

En arrière-plan de la réflexion que je déploie au long de ce livre, il y a l'orientation psychanalytique qui a guidé les accompagnements des enfants, ceux dont je parle ici et bien d'autres. Tous m'ont beaucoup appris. Je les en remercie, ainsi que leurs parents qui m'ont fait suffisamment confiance pour partager un peu de leur histoire et pour faire un bout de chemin avec moi.

Qu'est-ce que le rapport au savoir ?

Le savoir, à la fois objet et acte

Le mot « savoir » désigne à la fois un objet : ce que l'on sait, et un acte : savoir quelque chose.

Le savoir comme objet

En tant qu'objet visé, objet à prendre ou à apprendre, le savoir recouvre un ensemble infini d'acquisitions possibles, ensemble ouvert et sans cesse renouvelé de connaissances d'ordre théorique, et non somme acquise une bonne fois pour toutes. Le rêve de Diderot établissant au XVIII^e siècle une encyclopédie universelle, tout comme la moderne prétention des moteurs de recherche d'Internet à contenir tout le savoir du monde, se heurtent à un impossible. Il y aura en effet toujours quelqu'un, quelque part, pour inventer de nouvelles connaissances qui deviendront un nouvel objet de savoir.

Il en va de même dans le champ des apprentissages pratiques, de ce que l'on appelle les savoir-faire, eux aussi infinis puisqu'en perpétuelle évolution. Quelle musique Mozart aurait-il composée avec un logiciel de création musicale ?

Selon cette première signification, le mot « savoir » peut

être considéré comme un avoir, l'équivalent d'un bien que l'on possède ou que l'on pourrait posséder. De ce fait, il prend la valeur d'un pouvoir, d'un instrument permettant la réussite, voire une forme de domination. Ainsi certains pensent pouvoir le garder jalousement tandis que d'autres se réjouissent de le partager ; d'autres vont imaginer qu'il n'appartient qu'à des privilégiés, des chanceux, auxquels il donne une valeur particulière. Il faudrait alors le voler ou bien le recevoir en cadeau pour en jouir à son tour. Toutes ces représentations projetées sur le ou les savoirs ont des effets sur la capacité à s'en approcher, inhibant ou interdisant tout mouvement d'appropriation fluide. La valeur attribuée au savoir des autres influe sur la constitution de son savoir propre et la valeur qu'on lui accorde. Pourtant, le savoir comme objet a cette capacité surprenante de se partager à l'infini sans jamais perdre de sa consistance. Il ne se donne pas ; au mieux il est proposé, enseigné, transmis. Et il peut être pris, appris. Il n'est pas une propriété privée mais le bien commun d'une collectivité construite et unifiée autour d'une culture. Il est le produit, l'héritage, de toute la chaîne des transmissions plus ou moins repérables issues des générations qui nous précèdent. Entrer dans le processus du savoir, c'est entrer dans un infini, et renoncer à être omniscient ; c'est aussi se situer par rapport à l'autre, dans une filiation et une transmission qui signifient l'acceptation d'une certaine dépendance à ceux qui nous précèdent.

Le savoir comme acte

Dans son deuxième sens, le verbe « savoir » désigne un processus régulier et permanent, celui qui consiste à exercer son aptitude à connaître du nouveau et à solliciter ses

connaissances acquises. Savoir permet d'articuler ce qui s'apprend et ce qui a été appris. C'est une disposition qui dépasse largement l'activité d'apprentissage, laquelle peut être strictement mécanique.

C'est ce que réalise Michel, âgé d'environ 25 ans. Pendant plusieurs années il a erré de petit boulot en petit boulot, jamais satisfait. La succession des échecs l'incite, sur le conseil d'un proche, à se faire aider. Durant un certain nombre de séances, il s'interroge sur sa soumission aux autres, son manque de volonté et de désir personnel qui l'ont maintenu dans une vie terne. Cette mise en question lui permet de se rendre compte que c'est ainsi qu'il a mené ses études ; il apprenait par cœur sans chercher à comprendre, simplement pour satisfaire à l'exigence des autres, en l'occurrence les professeurs. Cela lui a permis de réussir de justesse au baccalauréat, mais pas de poursuivre ses études au-delà, où une capacité de réflexion personnelle est requise. Il ne s'était pas approprié le processus de savoir, pas plus son but que son sens.

C'est en prenant conscience de cette position passive dans l'existence qu'il découvre en lui un désir qu'il mettra en acte progressivement, en particulier en choisissant une formation qui lui convient et où il réussit à comprendre ce qu'il apprend.

Étymologiquement, « comprendre » signifie « prendre avec soi ». C'est là tout l'enjeu du savoir : pouvoir s'en servir en l'ayant intégré, assimilé, fait sien. L'acquérir sans le prendre pour soi, sans qu'il satisfasse ni curiosité ni désir propres, peut finalement aboutir à un non-savoir, un savoir vain, sans dimension de réflexion, alors que l'acte de savoir suppose la possibilité de penser, y compris d'interroger,

voire de critiquer le savoir construit, le savoir-connaissance tout comme le savoir-faire. Apprendre requiert une appropriation personnelle des connaissances jusqu'à avoir la possibilité d'en interroger la pertinence¹, que ce soit par la discussion, par la mise en question ou par l'innovation. « Science sans conscience n'est que ruine de l'âme » écrivait déjà Rabelais au XVI^e siècle dans *Pantagruel*.

Le sujet apte à savoir a pris la distance nécessaire par rapport à ce qu'il a reçu, appris, retenu. Il est devenu capable de se différencier de ce dont il hérite tout en s'y reconnaissant et il est en mesure de le mobiliser pour réaliser ou conduire ses projets.

À chacun son rapport au savoir

L'expression « rapport au savoir² » désigne l'ensemble des relations affectives, cognitives, psychiques, pratiques que le sujet confronté à la nécessité d'apprendre entretient avec les objets de connaissance du monde qui l'entourne. Le rapport au savoir se caractérise par un état de curiosité ouverte, une envie d'apprendre, de découvrir, de retenir. L'expression ne désigne pas l'ensemble des connaissances acquises, mais une disposition plus ou moins développée, qui s'établit précocement et peut se modifier au cours

1. La capacité de penser dérange, car le vrai pouvoir qu'elle donne est celui de résister. C'est pourquoi toute activité de pensée autonome représente un risque pour un pouvoir totalitaire, comme le décrit magistralement George Orwell dans *1984* et comme l'histoire en a donné de nombreuses illustrations, depuis le régime nazi qui brûlait les œuvres de Freud jusqu'aux régimes obligeant les opposants à « se repentir » publiquement lors de procès arrangés.

2. L'expression serait récente (1960). Elle apparaît à peu près à la même époque dans les deux champs qui nous intéressent principalement ici : la psychanalyse et la pédagogie.

RÉALISATION : NORD COMPO MULTIMÉDIA À VILLENEUVE-D'ASCQ
IMPRESSION : CORLET IMPRIMEUR S.A. À CONDÉ-SUR-NOIREAU
DÉPÔT LÉGAL : SEPTEMBRE 2012. N° 96012 ()
IMPRIMÉ EN FRANCE

