

La motivation

Jacques Lévine

Jacques Lévine est psychanalyste, docteur en psychologie, ancien assistant du professeur Henri Wallon au CNRS, co-fondateur du Collège de psychanalyse et d'anthropologie, fondateur de l'association des Groupes de soutien au soutien (« Balint enseignants »).

La trop grande place faite à l'abstraction dans notre enseignement

On rencontre aujourd'hui un sous-investissement des savoirs scolaires. On attribue la responsabilité de ce sous-investissement, tantôt aux enfants, tantôt aux parents, tantôt aux enseignants, tantôt aux méthodes. Or le problème essentiel est ailleurs. C'est celui de la responsabilité de l'institution à propos de la place hypertrophiée qu'elle accorde à l'abstraction, car les élèves pour qui l'accès à l'abstraction nécessite un détour préalable ou concomitant par la pensée concrète, pragmatique et inductive, ne reconnaissent pas le monde tel qu'il est dans la présentation des savoirs dans les manuels ou même dans le langage de l'enseignant.

Certes nous ne pouvons nous passer d'un fonctionnement mental auquel l'abstraction fait gagner un temps considérable. Encore faut-il que des transitions permettent à ces élèves de ne pas se sentir coupés d'eux-mêmes, obligés d'entrer de force dans une peau qui n'est pas la leur, donc dans une école qui est celle des autres. Ils ont tendance à répondre à une demande de surinvestissement cognitif par un sous-investissement. D'autant plus qu'en général leurs perspectives d'avenir sont très aléatoires et peu motivantes.

Il ne faut pas oublier que, récemment encore, apprendre avait un sens très concret qui s'est perdu : acquérir des outils pour lutter contre l'adversité et rendre la vie plus vivable. D'où une pédagogie naturelle par le contact physique dans les villages et les cités avec des ouvriers, des artisans, des commerçants. La proximité avec les métiers a longtemps tenu lieu d'école au sens fort du mot. Dans le même ordre d'idées, on peut observer que trop peu d'enseignants savent restituer les élans émotionnels, les étonnements, les démarches conquérantes ou dépressives qui ont fait vibrer les découvreurs. On ne tient pas assez les enfants au courant des toutes dernières découvertes qui se font dans le monde en matière de médecine, d'aviation, d'architecture... Certes, on ne considère plus les enfants comme seulement des machines à apprendre. Nous n'ignorons pas l'existence des

itinéraires de découvertes, tout ce que peuvent apporter les méthodes dites actives, les travaux personnels encadrés, les stages en alternance. Mais la terreur qui pèse sur les enseignants de maintenir les élèves dans leur univers enfantin et de transmettre des savoirs au rabais, les empêche de faire du Vygotski, c'est-à-dire de rechercher la zone proximale de développement, ni trop en deçà, ni trop au-delà, des capacités d'assimilation de ces enfants. Probablement le grand coupable est-il la primauté donnée à la place de la technicité et au formalisme dans les apprentissages.

On ne distingue pas de façon suffisamment claire deux sortes de savoirs scolaires :

- Les savoirs proprement dits sur les choses de la vie et sur les réalités culturelles (histoire, géographie, sciences, etc.) ;
- Les savoirs sur le fonctionnement des outils langagiers écrits qui donnent accès aux savoirs particuliers précédents (grammaire, orthographe, bases du calcul...).

Toute la violence du système provient du fait que seuls sont pris en compte aux examens les savoirs du deuxième type ; ils font la différence/ils fonctionnent comme des couperets et c'est sur eux que se joue l'avenir de chacun.

Encore une fois, nous n'ignorons pas que nombreuses sont les classes où les connaissances ne sont pas que livresques, où l'on procède à des enquêtes collectives et où l'on manie intelligemment les outils audiovisuels. Mais il faut bien prendre conscience que tout le fonctionnement du système scolaire passe par les matières d'examen.

Redynamiser l'école nécessite un rapport fort à des lieux où les savoirs se construisent, laboratoires, studios de cinéma, entreprises. Actuellement, il y a rupture entre les savoirs et les savoir-faire. Il ne faut donc pas s'étonner que le savoir apparaisse comme de plus en plus éthéré, comme des choses qui ne sont que dans les livres, qui permettent de passer, ou non, dans la classe suivante et non comme la réponse que des hommes ont apportée aux questions quotidiennes. Encore faut-il également rompre avec une conception médiévale, aristocratique de la culture qui dévalorise l'intelligence constructive et réalisationnelle. Un enseignant de classe de technologie, Jean Schmitt écrit : « On croit que l'homme qui porte un bleu de travail ne pense pas et que celui qui porte une blouse blanche réfléchit... Beaucoup de jeunes découvrent l'utilité du théorème de Pythagore, à genoux, en montant brique à brique des murs à angle droit, alors que d'autres auront d'abord besoin de théoriser avant de découvrir les applications pratiques de ce théorème... Le contact sensoriel avec les éléments, le toucher de la matière est une des composantes de « l'intelligence concrète. » Et ce qui donne l'envie d'apprendre, c'est la fierté d'avoir fabriqué un objet devant lequel on dira : « Mais qui a fait ça ? »

La soif de savoirs non fossilisés

L'expérience des Ateliers de Philosophie menée maintenant depuis 1996, puis, plus récemment celle des Ateliers de Psychologie et d'Interrogation Collective, nous a fait découvrir qu'il existe un champ encore trop peu exploré du savoir : c'est le « ça parle du Moi chercheur » qui correspond au regard neuf et interrogateur que l'enfant

adopte naturellement lorsqu'il cherche à comprendre ce qui se passe en lui et dans le monde, lorsqu'il se donne un statut de penseur quasi à égalité avec les adultes, lorsqu'il s'inscrit dans le club de ceux qui s'autorisent à réfléchir sur les problèmes fondamentaux de la vie.

Ce domaine est considéré comme un savoir inférieur, roturier, qui ne peut prétendre qu'à une place mineure par rapport au « ça parle » scolaire, considéré comme la seule voie royale d'accès à la culture. Or le ça parle scolaire, coupé du ça parle du Moi chercheur (et - ceci est encore une autre affaire - coupé du ça parle du « je est un autre », celui où sont déposés les bonheurs et blessures de l'histoire secrète des liens de filiation) est comme un arbre/à la fois privé d'une partie de sa sève et de l'ouverture vers le haut que lui donne son feuillage. C'est un tronc qui ne se suffit pas à lui-même. La réciproque est d'ailleurs vraie : les trois « ça parle » forment une unité et il n'est pas question de les mettre en opposition.

L'intérêt des Ateliers que je viens d'évoquer est de faire découvrir à l'élève, quel que soit son âge, qu'il peut avoir un autre rapport au savoir que celui que l'école traditionnelle lui impose. La question principale que nous nous sommes posée est de comprendre pourquoi des enfants qui n'investissent pas les savoirs traditionnels éprouvent une intense satisfaction de participer à ces Ateliers. La même question vaut pour les enseignants qui s'étonnent de l'intérêt des réponses et de l'implication des enfants. Certains de ces enfants, par exemple, après avoir participé à 26 séances en 2001-2002 alors qu'ils étaient en CP, ont poursuivi l'expérience en 2002-2003 avec une nouvelle série de 25 séances. L'analyse des séances fait apparaître au moins cinq raisons à cet intérêt :

- L'enfant y fait une expérience particulière de lui-même en tant que lieu du cogito. Il découvre, plus nettement que dans d'autres activités, qu'il est porteur d'une dimension fondamentale de l'être : la pensée dont on est soi-même la source.
- Son statut social, inégalitaire par rapport aux adultes s'en trouve considérablement modifié. Confronté aux problèmes les plus fondamentaux qui préoccupent les hommes, il est implicitement invité à faire partie du club de ceux qui cherchent à rendre la terre plus habitable.
- La pratique qui consiste, dans un cadre collectif, à s'entendre émettre des hypothèses sur des problèmes majeurs sans être jugé, correspond à un nouveau vécu de la vie groupale scolaire. C'est l'expérience du groupe cogitant.
- L'enfant découvre que sa parole se double d'un travail invisible de la pensée, le langage oral interne, dont la conscientisation est un important facteur d'enrichissement de l'image de soi et de l'expérience de la pensée.
- Chacun, implicitement, est confronté au défi de mettre de l'ordre dans ses pensées sur le monde. Cette sollicitation lui fait découvrir la complexité et le plaisir de la pensée en recherche de conceptualisation.

Les Ateliers d'Interrogation Collective font une part plus importante au débat. Les jeunes (il s'agit surtout du cycle 3 et du collège) sont invités à examiner les points d'accord et de désaccord à propos de deux sortes de questions : « Pensez-vous

que... ? » et « Comment expliquer que... ? » Par exemple : « Pensez-vous que les adultes de notre époque sont heureux ? »... « Comment expliquer qu'on puisse à la fois aimer et détester ses parents ? »...

En résumé, et c'est le point principal que je veux aborder, tant qu'on n'introduira pas dans les classes une diversification capable de répondre aux différentes façons d'apprendre, de s'intéresser au monde et de grandir, on continuera de s'installer dans un procès/stérile et injuste aux enfants, aux parents et aux enseignants. On leur reprochera de ne pas collaborer avec l'école alors que cette collaboration dans la conception actuelle de la transmission du savoir est contre nature, tout au moins pour les enfants qui ne sont pas faits pour cette nourriture ou qui en sont encore trop éloignés. Pour l'instant les réponses qui ont été proposées, par exemple celle des cycles, ne permettent pas d'éviter les gâchis que nous constatons et qui sont, avant tout, imputables à la rigidité de l'institution même lorsque les discours laissent penser qu'elle a le souci de s'adapter.

Les nouveaux enseignants

C'est à cet engrenage infernal d'une école qui s'acharne encore trop à privilégier l'abstraction ou qui se tourne trop tardivement vers le concret, que j'attribue, comme on l'a vu, une grande partie du malaise enseignant. Il est clair que nos enseignants sont dans une période de défaite. Ils vivent une cassure de leurs liens les plus traditionnels, ceux auxquels ils tenaient le plus. On peut énumérer trois ruptures :

La rupture du dialogue avec la transcendance institutionnelle.

La rupture du dialogue avec une partie des élèves.

La rupture avec les objectifs traditionnels de la fonction enseignante.

On peut considérer l'institution scolaire comme un bâtiment à quatre étages : l'étage de la transcendance, l'étage de l'administration, l'étage des enseignants, l'étage des usagers, élèves et parents.

Jusqu'à il y a peu, les enseignants se sentaient dépositaires d'une mission de la plus grande importance : être les « semeurs des jeunes générations » en matière de socialisation et de savoir. Ce mandat leur venait de l'étage de la transcendance via l'étage des administrateurs. Ils se sentaient affiliés à des parents mythiques siégeant quelque part au-dessus des toits de l'école, sorte de grands ancêtres totémiques censés savoir ce qui est bon pour l'école, pour le développement des enfants et la pérennité de la société. De même, les enseignants ne mettaient pas en cause la légitimité des administrateurs. Ils se sentaient donc inscrits en bonne place dans cette organisation supra-parentale. Ils se présentaient devant leurs élèves et les parents, adoués par les maîtres des maîtres.

Or, comme nous l'avons vu, cette considération est maintenant largement fissurée. Ne se sentant plus soutenus par les forces totémiques/les enseignants éprouvent un sentiment d'isolement et de vulnérabilité. D'autant plus qu'il n'y a aucune analyse sérieuse de l'évolution qui s'est produite, et encore moins des

responsabilités. L'administration, pour ne pas être attaquée, se défend en affirmant encore plus son pouvoir. Le discours officiel est caractérisé par une excessive autosatisfaction. L'administration se réfugie dans l'anonymat dans une position qui la met à l'abri des critiques et lui laisse, même en régime démocratique, un champ de prise de décision qui se situe souvent à la limite de l'arbitraire. Comme les élèves les plus mégalomanes, elle n'accepte pas d'avoir tort et de rendre des comptes. Certes les enseignants ont un pouvoir de protestation considérable, mais au fond d'eux-mêmes ils ne parviennent pas à se dégager d'habitudes d'infantilisation et de respect pour les deux étages qui sont au-dessus d'eux.

La rupture du dialogue avec une partie des élèves

Le même comportement de non adhésion, de non implication, voire de refus de pactisation que l'on observe chez les jeunes dans les familles, est d'autant plus transporté à l'école que celle-ci est vécue comme injuste, comme agressant leur narcissisme. Les conflits naturels avec l'instance paternelle deviennent des conflits avec l'autorité scolaire qui prennent plus d'importance que les apprentissages. Certains enfants font de leur capacité à défier les adultes de l'école une preuve fondamentale de leur valeur, surtout lorsque ces provocations suscitent l'admiration des camarades.

L'enseignant est profondément touché par le climat agressif que les élèves, surtout ceux qui se sentent eux-mêmes agressés par ailleurs, savent si bien développer dans la classe. Il est d'autant plus touché qu'il refuse de renoncer, et c'est heureux, à son idéal du Moi professionnel.

Pour les uns, la motivation à être enseignant est de contribuer à la construction de l'autre, c'est-à-dire du même coup, à la sienne propre. Pour d'autres, la motivation est une recherche de pouvoir pour être rassuré sur sa propre valeur phallique. Pour la plupart, les deux motivations s'intriquent. Ce qui est remarquable dans la conjoncture actuelle, c'est de voir que, malgré toutes les difficultés, indiscipline, violence, démotivation scolaire, les enseignants continuent d'être portés par les deux motivations précédentes. Ils refusent une attitude démissionnaire. Ils s'accrochent, contre vents et marées, à la vision idéale qu'ils ont de leur mission. L'objectif principal que de tout temps les maîtres se sont donné est de faire réussir tous les élèves. Chez certains, c'est seulement un objectif déclaré ; pour d'autres, c'est quelque chose qui engage toute leur personnalité. Or, sur ce point, la crise a fait éclater des divergences qui, jusqu'alors étaient latentes. Schématiquement, les enseignants se divisent en quatre groupes :

La position ultraconservatrice : le raisonnement est des plus simpliste. Puisqu'il y a toujours eu une répartition des élèves en bons, moyens, mauvais, il est normal que cela continue. Autant l'admettre et considérer que, finalement, les résultats de l'école actuelle ne sont pas si mauvais que cela.

La position anti-laxiste : elle part du principe que la fermeté et l'autorité peuvent venir à bout de l'hétérogénéité. C'est une question de détermination et de ténacité. D'ailleurs certains maîtres s'avèrent capables d'enseigner la lecture à la quasi totalité de leurs élèves. D'éminents personnages proclament qu'avec 2 h 30 de lecture par jour on vaincra l'illettrisme ! Alors que de nombreuses expériences

montrent que la lecture au forceps génère soit des résultats illusoire, soit des aggravations ultérieures. On ne gagne rien à faire l'économie de l'intelligibilité des facteurs en cause et d'une réflexion de fond sur les leviers efficaces.

La position de confiance : elle privilégie la qualité de la relation, c'est-à-dire l'aide cognitive, individualisée, pour les « pourraient mieux faire » et les « opposants », l'aide identitaire qui s'adresse aux élèves en souffrance, une plus grande ouverture de l'école sur la vie. Il s'agit de passer d'une relation de type vertical, trop anonyme, à une coopération plus personnalisée qui assure mieux les transitions nécessaires.

La position novatrice : Elle correspond à une remise en question radicale du mode de fonctionnement et des finalités de la classe, à une autre façon de faire groupe avec la classe, et les savoirs. Le problème de fond consiste à résoudre la quadrature du cercle : combiner la conduite collective de la classe avec le souci du développement optimal de chacun. Le problème se pose dans les termes suivants : il s'agit d'inventer les stratégies et les détours qui permettront de développer des enfants, qui ne sont pas pareils au départ, qui ne seront pas nécessairement pareils ou égaux au terme du parcours/mais à qui auront été données des chances pareilles en matière de compétences diversifiées.

Le Soutien au Soutien ou Balint - Enseignant

À l'époque de transition qui est la nôtre, on ne peut répondre qu'à la première des trois questions que se posait Gauguin : « D'où venons-nous ? Que sommes-nous ? Où allons-nous ? » Si bien que jamais le rôle de l'adulte sachant transmettre à l'enfant des façons structurantes de se confronter aux inévitables accidents de parcours n'a été aussi important. Les enfants savent reconnaître les adultes que la nature a dotés de trois capacités - : la capacité d'alliance, la capacité de réalisme, la capacité de confiance dans l'aventure humaine. Ces trois capacités forment d'ailleurs l'essentiel de ce qui définit l'instance paternelle. La fonction paternelle, qu'elle soit exercée par un homme ou une femme, le problème de l'identification sexuelle étant mis à part, implique que l'enfant se sente accompagné de l'intérieur par une présence qui, au travers de sa façon d'être face à la vie, lui montre de la non-peur à grandir, ce que représente la croissance, tout en sachant reconnaître qu'il est également légitime d'avoir peur et d'être maladroit ou désorienté. C'est l'aspect alliance. L'aspect réalisme, c'est l'intériorisation du regard du tiers. Lorsque ce tiers est vécu comme un allié qu'on a plaisir à respecter, on combine plus facilement le fait de vouloir être un sujet qui dispose de lui-même, avec les obligations du « c'est comme ça », avec l'auto-régulation des pulsions, avec la tenue d'une comptabilité suffisamment exigeante quant à la façon de gérer son nom, son sexe, son image. Le réalisme, c'est d'amener l'enfant à distinguer ce qui se fait de ce qui ne se fait pas, à distinguer l'essentiel de ce qui est mineur, à savoir arrêter les fantasmes avant le passage à l'acte. L'un des exercices les plus difficiles est de savoir procéder à la « séparation des vies » et à la « séparation des espaces », c'est-à-dire qu'il est lui et non ses parents, tout en étant solidaire d'eux et que lorsqu'il est à l'école, il doit s'efforcer de laisser de côté ses préoccupations de la maison. En gros, le réalisme, pour reprendre la distinction endogamie-exogamie, c'est doser la part d'endogamie (l'attachement au passé et à la famille) qui doit entrer dans l'exogamie (le trajet vers la société adulte) et réciproquement.

On peut résumer la modification que ce regard introduit en disant qu'il correspond au passage du « regard photo » au « regard cinéma ». Le regard photo, c'est l'œil fixé sur le négatif, ce qui a refermé la temporalité sur les difficultés. Le regard cinéma, c'est inscrire l'enfant dans une temporalité réouverte. C'est lui donner à intérioriser que, malgré toutes les difficultés que cela semble présenter, il lui est possible de se vivre comme porteur du passé qu'il a eu, comme porteur de son présent, mais aussi comme porteur d'une trajectoire qui situe et relativise passé et présent, pour que la vie puisse continuer.

Mais le réalisme, pour ne verser ni dans la fadeur du suivisme grégaire, ni dans la révolte stérile, nécessite que la fonction paternelle et la culture transmettent suffisamment de confiance dans l'aventure humaine et dans la place qu'on peut y prendre. Un de mes patients s'est senti guéri le jour où il a pu dire : « Je réalise que j'ai maintenant en moi quelque chose qui peut être intéressant pour autrui... Je ne sais pas quoi, mais je sais que je peux éventuellement être intéressant et utile... Il n'est pas nécessaire que je le sois. L'important est que je sente cette possibilité en moi. » Ce patient avait parfaitement compris une des pensées les plus fortes, même si elle est apparemment énigmatique, de Winnicott : « La créativité, dit-il, est un mode de perception qui donne à l'individu le sentiment que la vie vaut la peine d'être vécue ». C'est pourquoi il est si important que l'enfant se sente reconnu, dans la famille et à l'école, comme un être potentiellement « apportant ».

Pour assumer la fonction paternelle au sens symbolique, les enseignants ont besoin de sortir de leur isolement et de bénéficier de véritables structures de réflexion. Ils sont en effet confrontés à des modes d'affirmation de soi des élèves qui leur créent des problèmes qu'ils ne peuvent régler dans la solitude. C'est ce qui justifie des lieux de parole du type « groupes de soutien au soutien », dits également « Balint Enseignants » ou encore « Rencontres pédagogie-psychanalyse pour la formation aux relations de médiation ». Ce sont des lieux où peuvent être transférés et travaillés les vécus de défaite des élèves et des enseignants et où les restaurations du narcissisme des uns et des autres peuvent être mises en œuvre. Il s'agit de faire en sorte que l'enseignant, se sentant inséré dans un appareil groupal, y trouve l'audace de dire ce qu'il ne sait pas faire, y utilise la matière grise de tous les membres du groupe pour rendre moins inintelligible ce qui entrave le rapport à la classe de tel ou tel enfant et que, fort de l'appui collectif, il y recherche le « modifiable » c'est-à-dire les ponts et passerelles susceptibles de réétayer un Moi d'élève et un Moi d'enseignant qui a décroché. L'expérience nous a montré que de telles démarches nécessitent des formes de réflexion très rigoureuses, d'où les quatre temps de la méthode qui constituent un impératif incontournable et qui peuvent servir de modèle éthique, dès lors qu'il s'agit de réfléchir aussi bien à la situation et au devenir d'un enfant que d'un parent ou d'un travailleur social. Ce travail groupal de co-réflexion est probablement une condition dont l'avenir montrera la nécessité, surtout si l'on veut donner comme finalité à l'école et à l'éducation parentale le développement optimal de l'intelligence et des potentialités de chacun.