

VIE ENSEIGNANTE



année neuve, joie d'inventer

189

janvier 1967

mensuel

A la découverte du Travail scolaire



L'étude qui suit a servi de base à une session d'enseignants. Elle n'est ici publiée que partiellement. Elle ne veut être que l'expression non exhaustive de deux années de travail avec des enfants, des rééducateurs et des maîtres. Elle ne mérite cette publication qu'en fonction du travail — lui, impubliable, comme tout vrai travail — auquel elle a donné lieu. Dans une expérience commune, chacun des participants semble avoir lu ou discerné la sienne. Ce travail en session m'a plus apporté que l'écriture qui lui a donné naissance.

Contrairement à ce qui apparaît d'abord, le "travail scolaire" est bien loin de n'être que "l'affaire" de l'élève. Il est, certes, une activité individuelle, mais des intérêts divers s'y imbriquent qui en font un fait social. C'est à l'analyse de ce nœud de préoccupations dont le travail scolaire est le siège que nous devons de découvrir le désir de l'enfant : le désir d'être et de connaître qui, par son développement, va lui ménager "un espace".

Le travail scolaire, en effet, est le "lieu" de multiples préoccupations : préoccupation des parents, préoccupation des professeurs, préoccupation de la Société tout entière par le biais de l'Etat qui en est responsable. A ce réseau de préoccupations, et pour être complet, ajoutons — bien qu'elle n'apparaisse pas toujours — la préoccupation de l'élève.

« IL FAUT TRAVAILLER À L'ÉCOLE... »

Tant que « l'obligation de travailler à l'école » ne faisait de doute pour personne, le travail scolaire était une sorte de fait premier, d'évidence de base qui motivait tout le reste. A cause de l'évolution de notre Société, il n'est plus tellement évident qu'il faille travailler à l'école. Voilà que ce qui, jadis, nous apparaissait univoque, d'une évidence allant jusqu'à l'obligation... manifeste aujourd'hui une ambiguïté cachée.

Les réflexions qui suivent voudraient faire entrevoir l'ambiguïté du "travail scolaire", non pas ambiguïté au sens moral et peccamineux du terme, mais ambiguïté au sens où le travail scolaire, comme toute activité humaine, est de soi ambigu. Il peut revêtir pour le sujet qui la vit plusieurs sens.

Ainsi donc, le travail scolaire, cette préoccupation qui va "de soi" (« il faut travailler à l'école ») **puisque** tout le monde s'y intéresse (papa, maman, le maître et monsieur le maire) est susceptible de se révéler comme chargé de plusieurs sens possibles pour peu que nous tentions de

saisir le mécanisme intime d'un tel processus.

Progressivement, l'affirmation qui scandait nos discours : « il faut travailler » nous devient suspecte. « Il faut que l'enfant travaille à l'école » disent les adultes. Ainsi formulé — et la formule est courante — le travail scolaire se définit comme le lieu où s'entrecroisent et cherchent à se réaliser les soucis des adultes... Et il est nécessaire qu'il en soit ainsi. Mais, nous le verrons, cette nécessité change radicalement de sens selon qu'elle est ordonnée à la satisfaction des besoins de l'adulte ou à l'éclosion et au développement du désir de l'enfant.

L'ENFANT REPOND À UNE "DEMANDE" DES ADULTES

Il est nécessaire, en effet, que le travail de l'enfant soit suscité par le désir des adultes, parents ou maîtres. C'est parce qu'on le lui demande qu'un enfant travaille ou, comme l'on dit, "fait effort". Dans une certaine mesure, il doit satisfaire à cette demande pour ne pas perdre sa "place" auprès du demandeur. A cette sollicitation, l'enfant peut répondre positivement ou négativement. Il est à remarquer, ici, que l'enfant qui travaille mal est souvent considéré comme "ne répondant pas" à la demande qui lui est faite, alors qu'en réalité, il y répond, mais la signification de sa réponse n'est pas comprise. Elle est, le plus souvent, dans ce cas, radicalement méconnue et niée (1). Dès lors, tout se complique (2). Pourquoi y en a-t-il qui "marchent" et d'autres qui "ne marchent pas"? Les parents et les maîtres sont déconcertés et ils ne supportent guère de l'être.

Si l'enfant satisfait à la demande des parents, c'est pour ne pas perdre leur amour. S'il consent à quitter la maison pour l'école (cf. la grande résonance affective de l'expression "aller à l'école"), s'il accepte la discipline scolaire et l'autorité du maître, ce ne peut être que pour ne

pas contrarier la volonté des parents. Idéalement du moins, ceux-ci reconnaissent comme leur expression, la discipline de l'école et l'autorité du maître. Dès lors, l'enfant devient élève.

Il satisfait au désir de ses parents, en satisfaisant au désir du maître : s'il apprend, et si, apprenant, il "sait", non seulement il ne perdra pas la sécurité de l'amour parental, mais encore il gagnera l'estime du maître. Il fait d'une pierre deux coups. De cette situation, il résulte qu'au départ l'exigence de l'amour et celle du savoir sont confondues. La nécessité de l'une va permettre la possibilité de l'autre. Point n'est besoin d'avoir une grande expérience, pour percevoir que, souvent, les premiers contacts de l'enfant avec le maître rééditent la relation exclusive ou libérante que l'enfant entretient avec ses parents.

LA CONNIVENCE IMAGINAIRE DES ADULTES ET LA PUISSANCE REELLE DE L'ENFANT

Qu'il soit ainsi inconsciemment et vitalement lié au désir de ses parents (3) et, par procuration, à celui de ses éducateurs, l'enfant, d'une certaine manière, le **soit** mieux que quiconque. Non d'un savoir conceptuel, mais d'un savoir qui ne se différencie pas encore de sa vie, de sa propre existence. Apprendre ce qu'enseigne le maître est pour lui **la même chose** que demeurer objet d'amour des parents. Le désir de savoir est encore confondu avec le désir d'être aimé.

Cette confusion, l'enfant la repère et la ressent très tôt. Mais il pressent qu'à acquérir un savoir il va devenir "responsable" de l'immédiate préoccupation d'amour dont il est l'objet. Pour éviter de se différencier des parents dont il est — au sens strict — la "préoccupation", il aura tendance à ne pas acquérir un savoir qui, peu ou prou, vise à le distinguer ou à le séparer de ceux qui l'aiment et qu'il ne veut pas quitter. Pour garder le privilège

(1) Il est à peine besoin de préciser que nous n'entendons parler ici que des enfants dont le Q.I. est normal et qui ne présentent pas de troubles somatiques ou psychiques tels qu'ils se trouveraient rangés dans la catégorie des malades.

(2) Cf. l'album de dessins de Sempé : "Tout se complique".

(3) Il ne s'agit pas, ici, d'une pure logique de beaux sentiments. Il nous faut réaliser que l'enfant doit sa conception et sa naissance au désir des parents.

d'être un objet d'amour, il aura tendance à refuser la possibilité de devenir "sujet d'un savoir".

Assez rapidement, en effet, l'enfant "saura" jouer avec efficacité sur la gamme des préoccupations dont il est entouré. Qu'il le fasse, encore une fois, sur le mode de la complicité sans histoire ou sur celui de la mise en échec tapageuse, il détient, dans son travail, un moyen puissant de satisfaire parents et maîtres ou de les irriter. On voit, dès lors, que le travail scolaire, loin de remplir son rôle de révélateur d'un sujet, est employé à satisfaire les inconscients besoins des parents et des maîtres.

DU BESOIN AU DESIR

Ainsi, par le plaisir ou le déplaisir qu'il procure, l'enfant obtient une double réassurance : il vérifie qu'il a toujours **besoin** de ses parents et que ses parents ont toujours **besoin** de lui. On ne se sépare pas de ce dont on a besoin. Au niveau du besoin, toute séparation est vécue comme une rupture définitive. Ou l'on a besoin de quelque chose ou de quelqu'un. Ou l'on n'en a pas besoin... et c'est l'indifférence.

Avoir besoin de quelqu'un, c'est avouer à son égard un rapport exclusif qui devient, dès que le besoin cesse, un rapport d'exclusion. A un niveau très biologique, nous avons besoin de manger, mais dès que nous sommes repus, l'existence de la nourriture nous est indifférente. Elle ne valait qu'en fonction de notre besoin, de notre faim.

Le besoin instaure entre celui qui a besoin et celui dont on a besoin une connivence trompeuse : toujours, celui qui a besoin de l'autre et qui "s'en sert", **s' imagine** être le plus fort et le plus libre alors qu'en fait, sa force réside tout entière dans celui-là même dont il a besoin.

Pour que cette relation duelle soit rompue et que chacun puisse exister pour lui-même, et non plus pour l'autre, il faut que le besoin, renonçant à la satisfaction ou la dépassant, devienne **désir**. On ne meurt pas, en effet, de ne pas satisfaire un désir. Le désir n'assimile pas son objet comme le besoin, mais vise son objet en tant qu'il est différent et que cette différence demeure au-delà de la satisfaction, dans l'insatisfaction même. Toujours désirable, l'objet d'un désir ne doit pas sa valeur au besoin qu'on en a, mais à ce qu'il est. Ce qui revient à dire que le besoin est de l'ordre de la possession, alors que le désir est de l'ordre de l'être.

Cet excursus nous permettra de mieux comprendre que la situation de l'enfant va être vécue de manière bien différente selon l'attitude des parents et des maîtres. Leur activité d'éduquer ou d'enseigner est-elle du registre du **besoin** ou de celui du **désir**? Sont-ils susceptibles de renoncer à l'amour qu'ils prodiguent ou au savoir qu'ils transmettent pour reconnaître, à travers la solitude des différences, l'altérité de **leur** enfant ou de **leur** élève? Les multiples préoccupations qui entourent le travail de l'élève ont-elles pour fin la valorisation de ceux qui les brandissent, ou visent-elles, au-delà d'elles-mêmes, la mys-

térieuse présence d'un autre désir humain, jamais réductible à la satisfaction d'un besoin?

LE TRAVAIL SCOLAIRE ET LE BESOIN DES PARENTS

Lorsque la préoccupation des parents est de l'ordre du besoin, c'est-à-dire de leur propre satisfaction à travers l'enfant et son travail, que peut-il se passer?

• Dans un premier cas, pour ne pas perdre sa place d'objet aimé, l'effort de l'enfant va consister à faire plaisir à ses parents en "travaillant bien" ou au contraire, à manifester des difficultés de tous genres pour démontrer qu'il a encore besoin de l'aide de ceux à l'amour desquels il tient tant. Le besoin d'être aidé traduit le besoin d'être aimé. Il "répond" au besoin d'aider, c'est-à-dire de faire quelque chose pour se prouver qu'on aime...

Dès lors, engagé dans cette sorte de cercle vicieux, au lieu d'être l'effort nécessairement douloureux de l'édification de soi payé de la gratifiante reconnaissance par autrui, le travail scolaire devient pour tous la perpétuelle satisfaction d'un besoin trompeur d'où rien ne sort. Le travail devient (ce qu'il est d'ailleurs pour la plupart des adultes...) le moyen de plus en plus exigeant de satisfaire quelqu'un d'autre, et de ce plaisir ou de ce déplaisir de plus en plus intense il fait sa propre fin. Le travail devient à lui-même sa propre fin et, ce faisant, il ne désigne plus celui-là même qui lui donne son sens, son auteur ou son destinataire.

Ce processus de glotonnerie ou de faux ascétisme que j'articule avec la satisfaction du besoin, j'en vois une illustration parlante dans ces parents qui "poussent" l'enfant obtenant des résultats brillants en classe pour qu'il en obtienne de plus brillants encore.

Ainsi classés dans la catégorie des bons ou des mauvais élèves — celle qui leur assure le maximum de préoccupation de la part des parents — les enfants peuvent éviter sans cesse et sans crainte l'expression d'eux-mêmes que devrait révéler aux autres leur propre travail. Caricatures fidèles du besoin impulsif de leurs parents, ils les flattent ou les blessent avec un rare bonheur selon qu'eux-mêmes, les parents, ont constamment besoin d'être loués... ou punis... Installés par la tranquillité ou la révolte dans ce berceau ambigu de récompenses ou de punitions, bien malin qui viendra les en déloger, puisque, au sens strict mais très inconsciemment la plupart du temps, c'est là que leurs parents ont besoin qu'ils soient.

Dans la première partie de cette étude trop schématique, nous avons tenté de montrer comment le travail de l'enfant trouve ses motivations les plus profondes (et les plus inconscientes) dans l'attitude des parents : ont-ils besoin de leur enfant et de ses productions comme d'un objet qui les gratifie ou les exaspère ? ou désirent-ils leur enfant, à travers l'inévitable jeu des gratifications et des exaspérations, pour ce qu'il est et a à devenir sans eux ?

Il nous faudrait envisager les mêmes mécanismes dans la relation maître-élève. Le même mouvement, la même nécessité de passer du besoin au désir, sera à analyser non plus à propos de l'amour, mais à propos du savoir. Le savoir du maître ne sert-il qu'à étalonner la valeur de l'élève ? ou, au-delà de ce savoir détaché du maître, n'y a-t-il pas à laisser surgir un désir nouveau, un nouvel être reconnu dans son originalité ? Les conditions de passage de l'un à l'autre registre sont à chercher dans l'attitude même du maître vis-à-vis de son propre savoir.

Dr D. VASSE.

• Dans un second cas, celui où l'enfant ne satisfait pas, par son travail, au besoin parental, on assiste à un **désinvestissement** de l'enfant par les parents et des parents par l'enfant. Prenez désinvestissement au sens strict, c'est-à-dire que ce terme désigne le fait de cesser de s'intéresser à une affaire qui ne marche pas.

Ces situations, dites de "rejet", ne sont pas peu fréquentes. Elles se cachent souvent derrière le tapage des grands sentiments ou la prétention d'un certain réalisme. Arrêtons-nous à une seule illustration : celle qui met en scène un enfant qui « ne travaille pas bien à l'école » et dont la sœur est, comme on se plaît à le dire, un "sujet brillant". Généralement, après avoir tenté — et y avoir réussi d'ailleurs — de mettre les deux enfants sur un plan de comparaison pour stimuler le plus rebelle, les parents, résignés "acceptent", comme ils disent, que « le plus jeune ne soit pas doué pour les études ». En fait, ils le laissent choir puisque ailleurs, tout de même, ils « obtiennent (comme ils disent encore) satisfaction ». Bien mieux, l'affaire qui ne marche pas vient là aux yeux de tous et de chacun, faire ressortir celle qui marche. Mais pourquoi voudrait-on qu'ainsi coïncé, l'enfant en "sorte"... puisque c'est son "rôle". C'est qu'en rigueur de termes, on ne le "veut" pas, on ne le voit même pas tel qu'il est, mais en constante référence à un modèle, qu'il soit réellement existant ou imaginaire, idéal.

Le jeu de connivence que je voulais souligner dans l'analyse qui précède revient à ne pas "pouvoir" ou "vouloir" accepter qu'une action ou une parole, une image, ait plusieurs significations. Parole ou action n'ont que le sens que je veux leur donner, comme si la vérité de l'image était identique au **savoir** qu'est l'image. Les autres sont soit **sous-entendus** (dans la connivence hypocrite et consciente), soit **non-entendus** (comme dans la connivence inconsciente qui nous occupe). Le sens que donnent les adultes aux activités de l'enfant est forcément le seul qu'ils "entendent" faire valoir, chargé qu'il est de toute leur autorité et de leur bonne conscience... et, c'est souvent, au moment où ils sont le plus aveugles et le plus sourds au désir naissant de l'enfant qu'ils déclarent péremptoirement de lui : « il ne veut rien entendre... ». Et il se peut que l'enfant trouve, à son tour, une certaine jouissance à se cacher derrière la signification qu'on donne à son comportement. Ce faisant il se défie et des autres et de lui-même.

VIE ENSEIGNANTE

Aux instituteurs et aux maîtres du premier cycle de l'école publique.

189 ANNEE 1966-1967
JANVIER 1967

BONNE ANNEE	3 Inventer la vie. <i>J. Roussel.</i>
ENSEIGNEMENT 67	4-5 A la découverte du travail scolaire. <i>D. Vasse.</i>
L'ECOLE DANS LE MONDE	6-7 Argentine. <i>J. Cretté.</i>
AUJOURD'HUI L'ECOLE	8 La formation des maîtres. <i>R. Ginouillac.</i>
LAICITE	9 Laïcité = Démocratisation ? <i>J. Roussel.</i>
ECOLE ET MONDE MODERNE	10-11 L'école doit-elle préparer à la profession ? <i>R. Latapie.</i> 12-13 Des jeunes, dans un monde technique. <i>G. Esquerré.</i>
NOTRE TEMPS	14-15 La presse féminine. <i>A. Samuel.</i>
COOPERATION	16-17 Objectifs et limites de la coopération. <i>J. Jousselein.</i>
DES FILMS	18-19 Le cinéma nous montre, à travers ses mythes, le visage inquiétant de la société moderne. <i>J. Collet.</i>

NOS PHOTOS :

Couverture : Photo HUE - Page 2 : Dessin BOULER - Page 4 : Photo CHAMAGNE - Page 6 : Photo UNESCO, FAO, Patrick MIRON - Page 11 : Photo DELACOUR - Page 12 : Photo COULOMB - Page 15 : Photo BERNARD - Page 17 : Photo UNESCO, Banque Mondiale (Courrier de l'UNESCO, sept. 1962) - Page 18 : Opération Tonnerre.

ABONNEMENTS :

De soutien	20 F	C. C. P. 4867-70
Ordinaire	15 F	PARIS
Normaliens	8 F	Vie
Etranger (par avion)	20 F	Enseignante
Le numéro	2 F	

18, rue Ernest-Lacoste, PARIS-XI^e — Téléphone : DID. 16.60

COMITE DE REDACTION :

Marie-France ARVOUET, Gaston BISSON, Andrée FABRE, Raymond GINOULLAC, Monique JUDENNE, Janine LE CLECH, Jacques MALANDAIN, Janine MALAUDAUD, J. et J.-M. MARQUAILLE, Ginette PAGES, Jeannette ROUSSEL.

Le Gérant : Gaston BISSON.

Imprimerie Centrale de l'Artois - Arras