

LES ECHOS DE SAINT-MAURICE

Edition numérique

Nuria DELETRA-CARRERAS

Sans espérance, pas d'inespéré

Dans *Echos de Saint-Maurice*, 1984, tome 80, p. 59-66

© Abbaye de Saint-Maurice 2013

Sans espérance, pas d'inespéré

C'est seulement en étant créatif que l'individu découvre le soi.

D. W. Winnicott¹

Pour ma part, mon ambition est la transparence, mon désir est d'être un signe de vie.

Y. Prigent²

Dans une institution où vivent — internes cinq jours par semaine — des garçons de 14 à 18 ans, j'ai pour mandat, depuis une année, de trouver une approche du français en leçons individuelles. Ces garçons ont déjà derrière eux un parcours de vie accidenté, que ce soit familialement ou socialement, et le plus souvent dans les deux domaines à la fois.

Sur le plan social, l'institution s'efforce, en classe et dans un grand atelier, de les préparer en vue d'une vie professionnelle. Sur le plan familial, des thérapeutes de famille cherchent à favoriser les réaménagements nécessaires. Sur le plan individuel, des éducateurs partagent le vécu du garçon avec lui, essayant de le lui rendre lisible et soutenant l'adolescent avec le plus de cohérence possible dans les diverses relations. Une psychologue travaille à mi-temps dans la maison.

« La matière » : telle était mon optique au commencement de mon travail ; mais c'est « la personne » qui, peu à peu, a exigé la priorité absolue. En effet, c'était d'abord le « programme » à établir qui m'avait préoccupée ; puis, ce qu'il fallait en éliminer ; puis arriva le moment où je me penchai sur la question — insoluble — de savoir ce qui devrait constituer un programme de « minimum vital ». Il m'a fallu un certain temps pour abandonner ce genre de

¹ D. W. Winnicott, *Jeu et Réalité* (Paris, Gallimard 1981), p. 76.

² Y. Prigent, *L'Expérience dépressive* (Paris, Desclée De Brouwer, 1981), p. 175.

recherche, nécessaire sans doute, mais restant trop théorique (et, par le fait même, sécurisante !).

Je me mis donc à suivre les seuls besoins précis de chaque élève, acceptant qu'ils se révèlent au jour le jour, avec tout ce qu'ils pourraient avoir d'inédit... Ainsi, partant de chacun et de l'expérience vécue, deux choses se sont dégagées : une « ligne de conduite » et, progressivement, une ligne générale de « programme ».

La « ligne de conduite »

Voici à peu près ce que je me disais au début : « Si j'étais une enseignante spécialisée, comme tout irait mieux ! » Plus tard : « Il me faudrait être d'abord éducatrice. » Plus tard encore : « Cela ne suffirait toujours pas. Je devrais avoir une formation de psychologue et, si possible, des notions sûres de ce qui touche à la thérapie de famille. » C'est alors que j'ai pris conscience que je risquais de m'installer dans une nostalgie paralysante. J'ai senti que vouloir s'accrocher à des sécurités extérieures était une tentation. J'ai compris que l'unique attitude qui pourrait être féconde était de **consentir à être réduite à moi-même** (mes potentialités et mes limites) : mains nues, corps nu, risques pris, et forces données. Telle que je suis. « Celui qui aide doit être aussi nu que celui qui demande de l'aide », ce sont les paroles d'un psychiatre qui a de longues années de pratique au moment où il les écrit³. Bien que ma formation — universitaire — soit double, elle n'a que peu à voir avec ce travail précis.

J'ai donc décidé de me mettre en cause, en risque, en participation, et, en un sens, sur le même banc que l'élève, sans oublier toutefois que ma charge comportait la maîtrise de la situation.

Avant même de commencer, je m'étais assigné comme premier but la mise en valeur des possibilités de la personne plutôt que la recherche de moyens pour remédier à des manques. Après une année, et tout en m'efforçant, jour après jour, de colmater les failles « techniques », je ne cesse de viser à ceci : regarder le garçon globalement, d'un regard qui cherche à relier toutes les parties, et tenter de lui donner une meilleure image de soi, avec ses

³ Y. Prigent, p. 107.

richesses, non seulement scolaires, mais humaines : richesse de l'imagination et de la sensibilité, générosité du cœur, finesse des intuitions, ouverture à l'autre, délicatesse, courage... La liste serait longue. Et puis, certains dons par rapport à la langue elle-même, de la richesse (enfouie !) du vocabulaire à la sensibilité auditive.

Comment dégager, exhumer ces trésors ? Mon « outil » est le « français », mais ce pourrait être tout autre chose ; le dessin, par exemple, ou, pour d'autres, la musique, ou n'importe quel travail artisanal. L'outil n'a pas d'importance. Il s'agit simplement d'en être soi-même le plus maître possible — et de l'aimer.

Le « français » a un grand désavantage, comparé — disons — à l'ébénisterie ou au dessin : en effet, souvent pendant de longues années, il a été pour l'élève un des lieux privilégiés de l'échec.

Mais, il a un avantage, inestimable : il peut devenir un des lieux privilégiés de la relation, de la communication, de l'expression, de la connaissance de soi et du monde.

Par ailleurs, une constatation a insensiblement pris à mes yeux force de loi : dans les conditions où se trouvent nos garçons, il est impossible de leur faire apprendre quoi que ce soit en français, sans arriver d'abord à susciter en eux un **certain sentiment d'existence propre**. (En irait-il de même pour les mathématiques ? Je ne le sais pas bien, mais je pencherais pour la négative.) Aucune acquisition dans le domaine de la langue ne me semble être possible chez nos garçons si, au préalable, on n'arrive pas à créer en eux une possibilité de commencer à naître, et de naître pas totalement défigurés... Or, il m'a semblé que, ce sentiment d'exister, je pouvais tenter de le susciter **par le plaisir de créer, d'exprimer**. Le plaisir constitue une condition irremplaçable pour un apprentissage solide (du moins dans le domaine de la langue, et selon cette année d'expérience).

Comment puis-je faire mienne quelque réalité, l'intégrer, si je suis privé du sentiment d'exister ? Aucune vraie acquisition n'est possible. Tout l'effort doit donc porter d'abord sur cette priorité. Mais voilà, **c'est la chose la plus difficile au monde, et il n'y a pas de recette...**

Un de ces garçons a cru qu'il commençait à aimer ce « sacré français » (comme nous disions entre nous) : en fait, c'est lui-même qu'il se mettait à aimer, ses dons, ses capacités, sa valeur propre. C'est seulement quand il a

pu restaurer sa propre image que l'élève peut trouver le courage de revenir sur ses échecs scolaires, qui s'étirent parfois jusqu'à huit années consécutives... On peut dire que c'est alors seulement que la partie peut être dite gagnée, **même si** les progrès ne peuvent demeurer que limités parce que l'heure des acquisitions possibles selon les stades de l'évolution intellectuelle est dépassée.

Il faut oser dire que même si le garçon ne peut pas toujours rassembler le courage de s'attaquer aux terrains où il a toujours essuyé des défaites, eh bien ! s'il a éprouvé un certain plaisir, de l'intérêt, parfois une ouverture sur d'autres sujets, un élargissement de la personne ou une vivification des potentialités — le temps n'aura pas été perdu. Car un esprit peut apprendre à s'ouvrir continuellement — sans grammaire ni orthographe. Et même si le jugement de la société est dur (l'élève doit le savoir — et d'ailleurs il ne le sait que trop), le garçon aura été conforté dans la conscience de sa propre valeur, et il pourra un peu mieux résister aux conformismes mortels de la société.

Les leçons : des réponses

Il n'y a pas de programme possible. Bien entendu, il faut avoir en tête, tout au long, et très précise, la « matière » de tout le « programme » qu'on aurait aimé aborder, et la manière dont les zigzags de chacun auront à être orientés. Mais la « leçon » est avant tout une réponse à ce qu'est l'élève, à ce qu'il a apporté à la leçon précédente, à ce qu'il apporte aujourd'hui, à ce qui lui manque, à ce qu'il désire, à ce dont il rêve, à la réalité qu'il doit affronter... Je pose sur la table un livre de poèmes, une reproduction d'art, des exercices de grammaire, un objet, un article de journal, un jeu, du papier et des ciseaux, etc. — cela est réponse. Du moins, cela voudrait l'être, même s'il s'avère ensuite que c'était complètement raté !... Réponse autant que mes mots, et bien mieux qu'eux. (Il y a une si grande différence entre parole et mot... Car tout est parole. Même le silence. Tout « parle ». Mais tous les mots ne sont pas des paroles...)

Ma relation, mon attitude, s'incarnent dans et par la « matière », le « matériel » que j'apporte, pensés au jour le jour, et sans préjuger du lendemain. Ils sont chaque fois essai de perception, essai de réponse. L'élève, lui aussi, perçoit et répond. Ce double courant créera, si je suis assez libre et donc ouverte, l'impromptu — et la préparation de la leçon suivante en naîtra.

Mais ce n'est pas, je l'ai dit, une navigation incertaine. Et peut-être est-ce là le plus difficile : **donner le champ libre à l'inventivité tout en y posant le regard de la rigueur.**

La ligne générale du « programme » : les deux pôles et le rien

Voici l'essentiel : dans un premier temps, il est vital, pour chaque élève, d'éviter les occasions qui renforceraient ses résistances. Car l'effet de résistance — qui est défense, protection de soi — peut aller jusqu'à l'annulation de l'effort consenti. Parfois très subtil, caché, il peut amener à faire d'un travail apparemment très suivi, très accepté, un renforcement intérieur des résistances (scolaires et autres). C'est du travail nocif. Au mieux, inutile : pur gaspillage de forces de part et d'autre.

Il importe en tout premier lieu de « chercher le chemin », et d'emmener l'élève dans tout autre chose que ce qu'il a connu en classe. Pour cela, proposer d'autres points d'impact, et laisser complètement de côté l'enseignement traditionnel « grammaire-orthographe ». Donc réduire cet « enseignement » d'abord à « rien ». Cela peut provoquer — peut-être même chez l'enseignant ! — une vive insécurité. C'est pourquoi cette manière de faire ne doit être adoptée qu'avec la certitude absolue qu'elle soit la seule voie. Et puis, il convient de savoir doser. C'est un art bien difficile...

L'élève peut dire : « Mais, qu'est-ce qu'on vient faire ici ? » ou : « On n'a rien fait aujourd'hui ! » Dans la mesure où on est sûr du choix posé — par moments très difficile à maintenir — on tentera de faire face nettement à ces réactions.

Mais alors, remplacer par quoi ?

Il y aurait deux pôles :

Le pôle I, ce serait le terre à terre, la survie physique, la part du français dans le quotidien utilitaire. Par exemple, apprendre à écrire plusieurs sortes de lettres (emploi, offres, réponses, excuses, demandes, etc.), savoir remplir des bulletins de versement, mandats, savoir manier ce qui est classé par ordre alphabétique (livre du téléphone, index divers, dictionnaires), savoir

comprendre et manier la structure du journal, la publicité, les renseignements, maîtriser les abréviations, etc.

Tout cela a été tenté cette année, mais pas systématiquement.

Le pôle II serait un aspect différent, au moins aussi vital, et pour beaucoup le plus vital : la part du « français » dans la relation avec soi, avec les autres, avec le monde, la joie de s'exprimer, le plaisir de comprendre, la dilatation éprouvée dans la création : pouvoir lire un vrai texte en le comprenant bien, pouvoir en faire un résumé, en donner une appréciation personnelle, si possible l'écrire, pouvoir rédiger soi-même des textes où on exprime ses idées ou ses sentiments, clairement, correctement, compréhensiblement. Pouvoir en être satisfait — fier parfois ; pour certains, écrire des poèmes.

Cela a été fait avec tous les élèves, plusieurs fois, avec des résultats bien divers, mais toujours si intéressants, si « parlants ».

Ce qui est ainsi visé : **essayer de donner une consistance à l'être** par le plaisir, par l'éveil de la curiosité pour le plus d'objets et de connaissances possible sur tout ce qui existe (utiliser des encyclopédies). Faire sortir un peu de la solitude par la parole, mieux maîtrisée. Amener à créer : c'est une affirmation que l'on est, et qu'on peut avoir une prise sur la matière, sur le monde extérieur — sur soi-même.

Le « rien » — c'est-à-dire le français « technique » — ne peut être abordé qu'au moment où on sent un début de déconditionnement des années d'échec scolaire, au moment aussi où la confiance commence à être possible, et où le plaisir n'est plus tout à fait impossible. L'orthographe et la grammaire ne pourront être envisagées que dans une complicité vivante face aux difficultés à vaincre ensemble ; et il faut que l'élève ait la volonté de les vaincre. On ne peut avancer que si le garçon vous fait assez **confiance**. Apprendre, comme jouer, implique cette confiance de base. Winnicott la rattache à la toute première relation entre la mère et l'enfant. La « confiance technique » se greffe sur cette confiance de base : si l'élève vous fait confiance sur l'importance d'une erreur, il voudra y remédier. (Par ailleurs, s'il accorde de l'importance à ce qui est une erreur minime, c'est celle-là qu'il faut travailler. Si, par exemple, il accorde de l'importance à ne pas mélanger les majuscules et les minuscules, c'est cela qu'il faut travailler, et partir de là pour le reste.)

La langue n'est pas, comme les mathématiques, une élaboration logique qui mène, de marche précise en marche précise, vers une connaissance rigoureusement organisée. La langue, ce sont les remous du cœur, les peurs du passé, l'angoisse de l'avenir, le brouillage du temps, le rejet ou l'acceptation de la loi, la relation avec la mère, le refuge ou l'absence de refuge, l'empreinte du milieu socio-culturel, l'éclatement de la personne, les blocages physiques ou affectifs, tous les tourbillons de l'ombre et de la lumière mêlés — que sais-je ? Les spécialistes en rajouteraient !... (Pourtant, il est à signaler qu'il y a étonnamment peu d'ouvrages ou d'articles spécialisés sur la relation, primordiale, entre le langage et l'affectivité, alors que, par exemple, les maths ont été étudiées sous toutes les coutures.)

Il est certain que, dans ce bouillonnement de vie que représente le langage, **il est extrêmement difficile** — peut-être impossible — **d'arriver à établir une progression-type** (en tout cas elle ne peut être linéaire, comme celle des maths) ; et en plus il faudrait la doser à la mesure de chacun.

Espérance

Parfois, je me demande si ma vision de ce travail est suffisamment réaliste : où trouver l'inventivité nécessaire, la pulsion créatrice, la mobilité jour après jour ? Et puis, comment être assez disponible pour repérer les moindres sources d'intérêt chez l'élève, pour les fertiliser ? Cette entreprise n'est-elle pas impossible ?

Parfois, je rêve d'avoir dix ans d'expérience dans ce domaine. Je rêve de pouvoir me dire : « ... enfin la sécurité ! » Puis je me réveille : comment avoir une sécurité quand il faut faire de l'invention à deux le noyau même de l'action ? Renoncer à la sécurité, c'est aussi donner à soi-même comme à l'élève une possibilité constante de naître.

Est-ce une utopie ou le seul chemin possible : tenter de créer un espace, un lieu où ces garçons pourraient exister en paix, sans avoir à lutter aux frontières d'eux-mêmes ; où ils pourraient se dilater, où absolument rien ne serait jamais joué d'avance ; un espace mesuré à l'aune de chacun (mesuré pour qu'ils ne s'affolent pas, car si vous n'avez jamais eu une place, vous pouvez paniquer quand on vous en fait une). Masud Khan parle de temps et

lieux « de jachère ». Avant de pouvoir commencer à apprendre, il faudrait tenter de créer à l'élève **un moment de jachère** ; un lieu où pouvoir, aussi, **être informé paisiblement**. Puis viendrait l'activité gratuite, créatrice. Enfin, l'apprentissage.

Je suis tellement loin de cela... Tant de « leçons » restent apparemment plates, banales, inutiles même... Il y a une telle disproportion entre ce que je vise et ce que j'atteins...

Mais, parfois, surgissent des instants de grâce... C'est quand la réponse — la mienne ou celle de l'élève — est née de la spontanéité, de la confiance, d'une force et d'une volonté sorties d'une paix éveillée, de la joie d'être. Je m'appuie alors sur ces instants, car, s'il ne faut préjuger de rien et ne rien attendre, l'affirmation d'Héraclite reste tangiblement vraie : « Sans l'espérance, on ne trouvera pas l'inespéré. »

Núria Delétra-Carreras