

LES ECHOS DE SAINT-MAURICE

Edition numérique

Núria DELETRA-CARRERAS

Retrouver la jouissance perdue de connaître

Dans *Echos de Saint-Maurice*, 1984, tome 80, p. 191-196

© Abbaye de Saint-Maurice 2013

Retrouver la jouissance perdue de connaître

L'évolution est une aventure continue et ouverte, qui crée à tout instant sa propre finalité (...).

Ervin Capra, Le temps du changement, 1983, p. 271.

L'année dernière *, j'avais présenté mon expérience d'un an d'enseignement individuel du français dans une institution de garçons.

Les lignes qui suivent sont quelques flashes à propos de la deuxième année.

J'ai eu cette année 9 élèves (certains pendant toute l'année, d'autres par périodes intermittentes). La matière et la manière ont été, plus encore que l'année dernière, différentes pour chacun des élèves.

La seule vue d'une grammaire provoquant le refus de prime abord, je ne la propose jamais. Il arrive qu'en cours d'année elle devienne acceptable, ou même souhaitée par l'élève (les raisons sont à examiner de près dans ce cas). Mais ce n'est de loin pas la trajectoire de tous. De toute façon l'objectif de l'apprentissage est de permettre à l'élève d'utiliser au mieux ses possibilités, non d'être gavé de règles.

Quelques faits parmi tant d'autres :

- Les temps verbaux n'ont aucune signification pour ces garçons. Pour aucun élève le lien entre temps grammatical et temps réel ne s'est fait. Pour certains, le temps réel lui-même est, à la base, brouillé. Tout travail sur la conjugaison reste à ce niveau parfaitement absurde.

* Cf. *Les Echos de Saint-Maurice*, 14 (1984) 59-66.

- Par quel bout prendre une phrase orthographiée : « ont navut » (on a vu) ? On a ainsi parfois le sentiment de l'irréparable, de l'irréversible.
- Les erreurs d'audition : un élève, à qui il a été dicté : « Chaque homme est **membre** de la société » a écrit, à sa propre stupéfaction : « Chaque homme est **victime** de la société »...

Il faut fabriquer pour certains des exercices très simples et répétitifs. Quant aux exercices qu'on peut trouver dans les livres de grammaire et d'orthographe, il convient de les utiliser tout différemment selon l'élève (p. ex. les exercices avec un choix de mots : selon la nature des mots, on peut les utiliser pour la logique, pour les notions d'espace et de temps, pour l'orthographe, pour le plaisir de réussir, pour la grammaire...). Tous les « résultats » sont sujets à caution et à analyse.

Je ne me serais pas attendue au fait suivant : être amenée à refuser explicitement grammaire et orthographe à deux garçons... (que j'avais connus pendant suffisamment de temps pour une telle décision). Dans les deux cas — mais pour des raisons différentes — accéder à leur demande aurait été quitter le vrai problème et bâtir une fausse réalité. Le travail aurait été complètement stérile (et pire : illusoire) sous des apparences de fécondité. Peut-être même nocif.

Sans l'avoir prémédité, j'ai proposé cette année surtout des poèmes. Ils ont suscité des créations ou des paraphrases personnelles. Peut-être que le poème permet à ces élèves plus de liberté et d'affirmation de l'être, sous une forme condensée et plus facile à structurer qu'un texte en prose. Mais il y a aussi en eux la possibilité d'être sensibles à tel vers de grand poète, et c'est d'autant plus remarquable que ces garçons n'ont aucune culture et ne lisent absolument rien.

Je ne travaille pas sur **ce** que le garçon exprime, mais sur l'expression elle-même. Mais la précision de la phrase amène à la fois la structuration de la pensée et la précision du sentiment, et alors il se fait parfois des sortes de prises de conscience.

Dans ce travail tel que je le vois, ce qui compte c'est de faire profiter l'individu de **ses** capacités ; peu importe si elles sont limitées. C'est dans leur déploiement progressif qu'il trouvera peu à peu des éléments de son identité.

L'information sur le monde est restée encore trop en retrait, et l'usage de l'encyclopédie trop rare. Mais peut-être est-ce là de ma part la nostalgie de

l'impossible... Il faut dire par ailleurs que même l'« Encyclopédie » Charlie Brown pour jeunes de 12 à 15 ans, sur divers sujets groupés par thèmes, utilise beaucoup de mots inconnus pour nos élèves et des structures de phrase souvent difficiles pour eux, malgré le niveau volontairement moyen de ces ouvrages. La carte du monde, au mur dès le premier jour, s'avère plus qu'utile. (Aucun n'a pu y situer l'URSS, par exemple.)

La recherche sur terminal d'ordinateur que j'avais tentée en 1983 portait sur le rôle de l'affectivité dans la connaissance par rapport à la langue. Cela reste ma préoccupation centrale.

Je dois m'avouer que les résultats techniques visibles du travail ne sont pour aucun élève ni probants ni même, souvent, palpables. Le côté positif de cette observation est que cela me fait continuellement chercher de meilleures réponses, des réponses plus adéquates. Le côté négatif est un sentiment d'inefficacité.

Le dessin

Il est une tentative nouvelle. A la base, cela a voulu être une réponse à un garçon pour qui le dessin était une aspiration vitale, **quelque chose comme la preuve de son existence**. Donc une aspiration — quelle que fût sa nature — dont nous n'avions pas le choix de nous occuper ou non.

Au départ : un garçon dessinant avec stéréotypie et maladresse, mais doué de beaucoup de finesse et de goût, pour qui le dessin était le seul moyen d'avoir une identité, de prouver et de **se prouver son existence, et d'avoir sa place à la maison**. En même temps, un piège : dessiner pour être conforme au désir de sa mère. Le problème : comment encourager l'existence sans encourager la conformité...

Quant au français il y avait une impossibilité de le travailler avec lui : fuites en tous sens, agitations, hélice tournant à vide, incapacité de s'exprimer, incapacité d'utiliser un vocabulaire pourtant assez riche, refus d'un travail sur le connu technique (où son score était pourtant de 87 % aux tests), refus de toute proposition nouvelle, chaque fois 20 minutes de déroboade avant de se décider à quelque chose. (Il m'avait été confié par les responsables de la classe non pour l'amélioration de son français, mais, à travers le prétexte du français, pour tenter de l'aider à un peu mieux se centrer.)

Il y a eu ainsi 7 mois pénibles de français, et, **en même temps**, 5 mois positifs de dessin.

En dessin, il a accepté de se risquer dans l'inconnu, de quitter la répétition, de choisir des chemins, de tenter des expériences. D'apprendre à regarder, à voir, d'avoir du plaisir. D'être heureux de ce qui sortait de lui.

Au bout de 7 mois très chaotiques de français, il a demandé brusquement de « faire du français de 8^e ou de 9^e ». Je lui ai expliqué alors qu'aller au-delà de son niveau actuel de grammaire et d'orthographe était inutile, tant qu'il n'arrivait pas à l'utiliser pour s'exprimer plus complètement. Sa demande était-elle signe de l'emprise du conformisme — ou désir personnel ? En tout état de cause, un travail **suivi** — sur **quoi que ce dût être** — était éminemment favorable pour l'aider à calmer sa fébrilité très intense. Mais j'ai proposé que parallèlement à la dictée — qu'il demandait — il écrive chaque fois un texte libre (pour promouvoir surtout la formulation et, si possible, l'expression).

Il est clair que cette activité du dessin, faite de concentration et de coordination entre le regard et la main, peut amener pour certains un repos des pensées virevoltantes, et, peut-être, des sentiments. Un répit. Il est clair aussi qu'elle peut être une affirmation de soi.

De plus, par une présentation adjointe d'images d'art sur lesquelles on peut exercer la sensibilité, le choix, l'opinion, elle peut enrichir, affiner, et parfois susciter une formulation de ce qui est vécu dans les couches profondes.

Quelques réflexions

La tâche est ambivalente

Elle se trouve toujours entre l'éveil de toutes les possibilités et la nécessité du scolaire.

Ambivalente, donc précaire et inconfortable.

Si, d'une part, il est indispensable de chercher continuellement à mieux la définir, d'autre part, il ne faudrait surtout pas lui enlever sa mouvance, qui est littéralement vitale.

A cause de cette mouvance, je me sens souvent sur le fil du rasoir. Mais, arrêter le balancier, c'est arrêter la vie.

Cette année, deux questions à me poser (en plus de toutes les autres...) : l'une sur les motifs de l'ignorance, l'autre sur la relation avec la loi.

Les motifs de l'ignorance

Il ne suffit pas d'essayer de trouver les moyens techniques pour favoriser l'apprentissage : dans certains cas il faudrait encore investiguer le « non-savoir-en-tant-que-tel », c'est-à-dire le sens de l'ignorance. Il y a des barrières si étonnantes qu'on voudrait bien en percevoir l'origine. Une des pistes fournies par Sara Pain (*Les difficultés d'apprentissage*, diagnostic et traitement, 1980) met en cause, par exemple, l'idée que la famille se fait et de son propre milieu et de l'école (valorisée, crainte, etc.).

Le maintien de la communication interfamiliale passe-t-il, dans certains autres cas, par un non-apprentissage, qui serait alors une articulation indispensable ?

La relation avec la loi

Le travail logique de correction des erreurs n'est pas possible sans une base de lois qu'il faut accepter de connaître. L'attitude face à la loi est déterminante. C'est-à-dire l'attitude face à un inévitable arbitraire (pourquoi écrit-on « honorer » mais « honneur »...) et face à l'existence d'autrui, car accepter la loi, c'est fondamentalement reconnaître l'existence d'autrui.

Du refus total de la loi à la soumission cadavérique, à travers les conformismes divers et les diverses utilisations, la gamme est très nuancée, et longue à percevoir en cours d'année.

Je voudrais citer en raccourci deux types de relation à la loi qui, parmi d'autres, m'ont été révélés cette année : d'une part, le rebelle-né qui voudrait créer sa propre loi à chaque instant (des règles d'orthographe à celles de l'institution) ; d'autre part, le très bon connaisseur de la loi, mais à qui cette connaissance est tragiquement inutile, car il n'a pas en lui de substrat sur lequel l'appliquer.

La connaissance peut être viol ou libération

Personnellement, pour être certaine de ne pas en faire un instrument de viol, je suis parfois restée en deçà de l'exigence.

A part l'effort qu'implique le « connaître davantage » il y a aussi, souvent, me semble-t-il, une sensation confuse de risque accru ; un peu comme si le garçon se disait : « Je ne veux pas en savoir plus. » Pour quelles raisons ?

A la réflexion, on peut se dire que celui qui sait plus a plus peur, se sent plus responsable, sait qu'il peut se tromper, sait qu'il met en jeu, peut-être, des relations, etc.

Comment transformer cette sensation, non seulement d'effort, mais de risque, d'inquiétude, en sensation de curiosité renouvelée, de plaisir de chercher, d'avidité à trouver des réponses, et en un sentiment de créativité ?

Comment faire retrouver la jouissance perdue de connaître ?

Je n'ai pas de réponse à cette question, seul un tâtonnement, situation après situation, jour après jour.

Núria Delétra-Carreras