

PERMETTRE À L'ENFANT ET AU JEUNE EN DIFFICULTÉ DE RETROUVER UNE PAROLE À L'ÉCOLE ET AU COLLÈGE

Texte communiqué par

Yves de La Monneraye

Ex-formateur IUFM

NANTES

Mars 2021

Texte d'une conférence donnée lors d'une journée d'étude à Toulouse en 1994
sur le partenariat avec des professionnels de l'éducation et de l'enseignement spécialisés.
Un article plus succinct est paru dans le N° 5 de la revue *L'Empan* de septembre 1994.

Quand j'ai commencé à réfléchir à l'intervention de ce matin et à notre rencontre, je me suis demandé comment on pourrait, si peu que ce soit, donner la parole à ceux dont nous allions parler. Ce qui est terrible dans toutes nos réunions, c'est que nous parlons de ceux qui ne sont pas là et bien souvent, parlons à leur place... mais comment faire autrement ? Et pourtant, il nous faut être attentifs à ce que nos paroles ne soient pas purs discours. Certains discours sont en fait des paroles qui n'ont plus de sujet. Or l'essentiel de notre travail, de nos préoccupations, est en effet de retrouver le *sujet*, comme il a été évoqué tout à l'heure.

Le mieux est de partir de ce que l'on rencontre dans la vie quotidienne, d'où deux toutes petites citations. J'extrait d'abord ce témoignage du *Monde* de dimanche dernier. Ce n'est pas un écrit, mais une parole. C'est le compte-rendu d'une émission radiophonique qui s'appelle *Bahutage*. Il s'agit d'une séquence quotidienne de cinq minutes qui est entièrement réalisée par des lycéens et des collégiens sur Radio-France Cherbourg du lundi au vendredi à 18 h 50. Mais qui à Toulouse peut écouter Radio-France Cherbourg ? Il s'agit d'une collégienne, Flavie, qui raconte son expérience de déléguée au Conseil d'administration du collège. Je cite : « *Dans la discussion, si l'on est pour ce que disent les adultes, on est intelligent. Si l'on est contre, on est irresponsable. Après quoi, on nous offre des cacahuètes et du jus d'orange.* » Intéressant ! Parce que c'était bien une volonté de dialogue que d'intégrer des délégués d'élèves dans les Conseils d'administration...

Le deuxième extrait est de Christian Bobin, un poète. Il répond ici à quelques interviewers dans un petit livre qui s'appelle *La merveille et l'obscur* il écrit ceci : « *J'ai entendu il y a peu un Cadre de grande société interviewé par un journaliste parler de sa femme en disant qu'elle était un facteur d'équilibre dans sa vie personnelle. Quelle phrase mon Dieu, quelle phrase ! Et quelle pensée !* » Il ajoute ceci qui va introduire la suite : « *Mettez en regard d'une telle remarque les phrases merveilleuses, émerveillées d'amour fou d'un Apollinaire, d'un Baudelaire ou d'un Villon. Dans le chant des troubadours, ce n'était pas seulement la beauté d'une femme qui était recueillie enflammée, transfigurée, c'était la vie entière. La vie entière. Aujourd'hui, il n'y a qu'un seul discours qui puisse rivaliser avec celui-là : le discours de l'économie, gangrenant de ses métamorphoses tous les domaines de la vie. Entre ces deux langues, pas de compromis. La lutte. Une lutte à mort. Soit l'argent, soit le chant. Soit le monde, soit l'amour. On ne peut servir les deux à la fois.*

Nous sommes nous, non pas dans la position du poète, mais nous sommes dans la position de ceux qui vont devoir se préoccuper du monde et de l'économie, sans oublier pour autant que tout cela est tout de même au service de l'amour et pas l'inverse. Voilà pourquoi je voulais vous donner ces quelques « paroles » en introduction. Ce qui est de l'ordre de la parole, c'est en fait ce qui est de

l'ordre de l'humain. Et le jour où la parole se transforme en discours, c'est qu'on a réussi ce tour de force de vivre entre êtres humains comme si nous n'étions plus humains, c'est-à-dire que la gestion a pris le pas sur la raison d'être de la vie.

*
* *

Comment donc permettre à l'enfant ou au jeune en difficulté de retrouver la parole à l'école ou au collège ? Vous remarquez qu'il s'agit de retrouvailles, car les premiers qui ont donné la parole à cet enfant ne sont pas les professionnels du secteur de l'enseignement ni du secteur sanitaire et social. Nous n'intervenons jamais qu'après les autres. Nous ne sommes pas les premiers donateurs de parole. Alors, pourquoi redonner ou permettre de retrouver cette parole à des jeunes qui ont des difficultés scolaires, si ce n'est parce que l'échec scolaire, comme on le disait tout à l'heure, est à concevoir comme un drame humain ? Je vais me cantonner en ce qui me concerne à cet aspect psychologique. C'est une porte d'entrée dans la question, une porte essentielle, car c'est celle-là qui donne sens.

Deux mots d'abord sur ce que l'on appelle échec scolaire et difficulté scolaire. Dans l'enseignement primaire, on parle désormais beaucoup d'aide aux élèves en difficulté scolaire. Le terme difficulté est probablement connoté moins négativement que celui d'échec. On considère généralement qu'une difficulté qu'on n'a pas reconnue à temps peut se transformer en échec, mais il faut reconnaître que bien souvent, nos collègues dans les classes parlent immédiatement d'échec. Je souscris tout à fait à la mise en garde qui vient d'être faite sur le risque qu'il y aurait à médicaliser immédiatement et à outrance l'échec scolaire. Pourtant, bien que le terme soit très connoté médicalement, je vous propose de considérer l'échec scolaire comme un symptôme.

Il nous faut revenir à l'origine du mot symptôme. Cela veut simplement dire un élément qui signifie autre chose que ce qu'il manifeste présentement. Le sens est ailleurs que dans l'élément présenté. Peut-être, plus simplement, pourrions-nous dire que l'on peut considérer l'échec scolaire comme un appel. C'est quelque chose qui est en fait entre le cri et l'appel et qui peut prendre des formes multiples y compris corporelles et, quand elles sont très graves, des formes pathologiques qui du coup relèvent d'un traitement médical, évidemment. Il serait sain que nous tous puissions entendre ces manifestations désagréables des élèves comme un appel d'êtres humains essayant de nous dire de cette manière : « *Nous sommes là où vous nous avez mis, mais nous y sommes mal.* » Mais que signifie ce mal ? On retrouve là la question habituelle de la signification de tout symptôme dans le domaine psychique.

Le symptôme est d'abord une création du sujet, mais une création qui pour une bonne part est inconsciente et voilà la difficulté. La fonction de cette création symptomatique est de mettre en place un type de relation humaine très particulier qui est ce que l'on appelle la relation duelle. Le terme est intéressant parce que relation duelle renvoie à relation fusionnelle, la première relation imaginaire de l'enfant avec sa mère, mais renvoie aussi à l'idée du duel : à la vie, à la mort, si l'on n'y prend garde. Or, toute la question de l'humanisation du petit être humain, c'est de découvrir que le fonctionnement humain n'est pas duel, mais, comme nous le disons dans notre jargon « psychanalytico-psychologique », triangulaire.

Autrement dit, il n'y a de société humaine que si entre les membres de cette société, il y a une série de règles, de lois qui permettent de médiatiser les relations. Tout le travail que doit effectuer le petit enfant pour devenir un citoyen adulte — par le biais d'un tas de statuts qu'on va lui faire jouer, de statuts sociaux qu'il va tenir, dont celui qui nous concerne aujourd'hui, celui d'élève — est d'apprendre, à partir de séparations successives, le difficile lot de chacun dans la vie

qui est de vivre son autonomie. Cela en lien sans aucun doute avec les autres, mais toujours malgré tout dans une certaine solitude. Et vous voyez tout de suite ce que vient interrompre le symptôme : il vient là pour interrompre la solitude du sujet. C'est que cette solitude est insupportable pour celui qui souffre tout seul au milieu des autres et qui souffre parce qu'il ne sait pas comment dire son mal. Ne pouvant le dire, il ne le dit pas, il le manifeste.

Alors, comment pouvons-nous entendre ce qui nous gêne comme un appel à une rencontre ? Car l'énorme difficulté de ces symptômes que sont les échecs scolaires, c'est que non seulement le sujet lui-même est en difficulté, mais encore, et c'est ce qu'il nous est le plus difficile d'entendre, s'il est comme cela, c'est pour nous déranger. Évidemment notre tentation première est de le rejeter, de dire puisqu'il nous gêne qu'il ne relève pas de nos services. L'autre tentation extrême, c'est de le choyer, de le mater. Autrement dit, on trouve ces deux phases du duel dont je parlais tout à l'heure. La première phase est généralement d'ailleurs l'essai de l'envelopper, l'englober totalement. C'est ce que nous commençons par faire, sinon on se sent tout de suite coupable. Puis comme on voit que cela ne génère aucun effet positif et même que la situation se dégrade, on se résigne, comme on dit, à l'éjecter. On en arrive là parce que l'on n'a généralement pas réussi à faire l'analyse que ce sujet qui est en difficulté nous a pris dans sa difficulté, c'est-à-dire nous a mis dans cette structure duelle dont je vous parlais tout à l'heure.

Pourquoi nous y a-t-il mis si facilement ? Je crois que c'est parce qu'il a repéré, soit dans notre fonctionnement personnel, soit dans le fonctionnement institutionnel de l'établissement, quand plus fréquemment encore ce ne sont pas les deux à la fois, ce qui correspondait à sa problématique personnelle. Il y a une sensibilité intuitive — inconsciente — très forte, chez les sujets qui sont en difficulté au dysfonctionnement de leurs interlocuteurs. Les élèves savent où nous sommes fragiles et « tapent » là. Nous essayons dans un premier temps, ce que font toutes les mères, d'être gentils avec eux, de les choyer, en fait de parler à leur place. Nous sommes au fond dans le registre du besoin : *« Ce pauvre petit, il ne comprend rien, je vais lui mettre des séances de soutien supplémentaire. Parce que là, l'aide est plus individualisée... »* et puis ça marche encore moins. Remarquez bien que quelquefois, ça marche et il n'y a pas à exclure *a priori* ce type d'aide. C'est toujours une hypothèse à avoir en tête que l'individualisation de la transmission du savoir est en soi une reconnaissance du sujet. Et si le sujet n'est au fond encore que questionnant par son symptôme, il peut très bien trouver là une réponse satisfaisante à sa question : il sait qu'il est reconnu et peut se mettre à l'ouvrage, se remettre aux apprentissages.

Par contre, il y a celui qui résiste et c'est celui-là qui nous pose problème. Il résiste comme un anorexique résiste à la nourriture qu'on lui fait « prendre » de force. Bien qu'on fasse tout pour lui, il nous désespère. On joue sur la diversification des approches, l'individualisation. C'est exactement : *« Une bouchée pour papa, une bouchée pour maman. Oh ! regarde le soleil qui est là-haut, regarde ! »* Et paf, on lui fiche la cuillère... en général dans les yeux, parce qu'on a mal visé, ou qu'il s'est débattu dans un geste d'évitement désespéré. Il en est exactement de même hélas ! de bien des soutiens scolaires que l'on inflige aux élèves récalcitrants. J'ai peur de vous décevoir un peu, mais je crois que la première manière d'aider les élèves qui sont en difficulté, pour leur rendre la parole, c'est de ne pas s'occuper d'eux, de ne pas immédiatement leur parler et traiter la question de façon à l'enterrer. En particulier, mieux vaut éviter de répondre dans l'urgence. Dans l'urgence on sauve sa peau, c'est tout. La peau de l'élève peut-être, mais surtout sa peau à soi. Une fois l'urgence réglée, on a tellement souffert, qu'on souffle et on s'arrête là. Puis on reprend comme avant.

Puisque nous sommes si profondément atteints par cette force de questionnement privilégié, qu'emploient ces êtres humains jeunes dans nos établissements, il ne s'agit pas d'abord de s'adresser à eux et de leur donner la parole, mais il y a auparavant à se demander si existe un fonctionnement institutionnel qui permette à des sujets de se parler ? Autrement dit : nous parlons-nous entre adultes d'une même institution, d'un même établissement ? Et comment ? Car

inévitablement, quand un sujet dans sa vie se trouve en difficulté, quelque chose de cette difficulté actuelle réveille en lui la difficulté du petit enfant qui essayait de comprendre le monde. Et ce que fait le petit enfant, c'est qu'il interroge sa mère pour savoir si elle est toute pour lui. Sa première déception va être de découvrir que non, elle regarde ailleurs. Deuxième déception : cet ailleurs ne fonctionne pas comme sa mère. C'est la grande découverte de l'enfant dont aujourd'hui la société essaie d'escamoter la force. La fonction du père n'a rien à voir avec la fonction de la mère. Le père ne fonctionne pas comme la mère, c'est ce que l'enfant découvre en interrogeant sa mère sur ce tiers qu'elle lui désigne et que nous appelons le père. Au départ, il l'envisage comme une « super-mère » et il les met en rivalité et en contradiction pour voir ce que cela donne. Et quand il découvre que justement cette rivalité au-delà des petits désaccords quotidiens — nécessaires d'ailleurs — n'est pas réelle, que père et mère continuent à s'articuler et à se reconnaître l'un l'autre dans des fonctions différenciées, il peut s'ouvrir au monde. Et il peut supporter cette solitude qu'il croyait insupportable, la solitude qui est la conséquence inéluctable de la séparation d'avec sa mère.

C'est ce que revit tout sujet, dans une institution, quand il se trouve en difficulté. À sa manière il interroge les adultes, les professionnels qui sont là et leur pose la question : « *Mais qui êtes-vous ? Est-ce que le monde fonctionne comme vous fonctionnez ? Est-ce que grandir c'est devenir comme vous ?* » Évidemment il ne fait pas cela de la manière consciente et intellectuelle que je vous décris. Il le fait dans l'immédiateté d'un engagement intentionnel total. Il ne vous dit pas : « *Je vous interroge.* » Il a un acte qui vous oblige à répondre à son interrogation : « *Vous dites ça, vous Madame, qui êtes professeur. Alors, vous n'êtes pas d'accord avec ce qu'a dit le Principal, etc.* » C'est à des questions de ce genre qu'il nous faut d'abord répondre... et répondre juste si possible par notre attitude. Si nous ne sommes pas entre nous soumis à la loi, dans cette attitude que Kant décrivait comme celle du sujet moral tout à la fois sujet — au sens d'assujetti — et auteur de la loi, si nous ne nous sentons pas dans nos classes, dans nos groupes, personnellement responsables de ce que nous faisons, l'enfant découvre que nous n'habitons pas nos fonctions. Il est alors dans un état d'angoisse totale. Il ne peut pas découvrir le fonctionnement symbolique des êtres humains s'il s'aperçoit qu'il n'y a auprès de lui que des personnes qui ne seraient que des individus. C'est qu'il a à découvrir, comme tout enfant a commencé à le découvrir avec ses propres parents, que chacun incarne une fonction. Plus ou moins bien, selon les moments, mais cela n'a pas d'importance. Vous connaissez la problématique classique de la bonne mère et de la mauvaise mère et vous savez bien que pour découvrir la fonction de mère, l'enfant doit découvrir qu'elle est à la fois bonne et mauvaise. On se gausse toujours des « mauvaises » mères, mais les « bonnes » sont bien pires. On ne peut s'en séparer que beaucoup plus difficilement.

Si donc nous voulons aider quelque jeune que ce soit, il nous faut travailler d'abord sur nos fonctions. Reconnaître les fonctions des uns et des autres implique de reconnaître positivement sa fonction et négativement, si je puis dire, de ne pas assurer à sa place celle du voisin. Il est absolument essentiel que lorsqu'un enfant ou un jeune dans une institution adresse une demande à la personne inadéquate, cette personne se sente responsable du double acte suivant : premièrement, tout en l'accueillant, elle refuse de lui donner la réponse qu'elle n'est pas habilitée institutionnellement à lui donner ; deuxièmement, elle le renvoie à la tierce personne qui est habilitée à lui donner cette réponse. Il est absolument essentiel, si nous voulons faire découvrir la triangulation au sujet en difficulté, que nous fonctionnions nous-mêmes de manière triangulaire. Pour cela il faut avoir travaillé ensemble entre adultes, car tous ces sujets qui souffrent ont cette intuition dont je parlais tout à l'heure, immédiate, de savoir si on leur dit vrai ou faux. Ils ont cette intuition du tout petit enfant qui sait si maman dit la vérité ou non alors même qu'il n'est pas encore entré dans le langage. Vous savez que Françoise Dolto nous a appris qu'il fallait parler aux bébés. Non parce qu'ils comprennent le signifié de ce qu'on leur dit, mais parce qu'ils savent immédiatement si on leur dit la vérité. Ils le sentent au bien être ou à la gêne que nous ressentons en nous adressant à eux. Donc il y a vraiment, d'abord, à instituer entre nous des règles de reconnaissance mutuelle et de représentation de cette reconnaissance. Les élèves doivent pouvoir percevoir comme nous mettons en scène ces règles. Après tout, nous avons tous, enseignants et

éducateurs, une mission générale qui est de faire découvrir à la génération dont nous avons la charge le fonctionnement humain et pour que cette découverte soit possible, il faut que ce fonctionnement soit représenté.

*
* *

Autre remarque, cette fois-ci à propos du symptôme plus spécifiquement scolaire. Je vous disais tout à l'heure que le problème de l'enfant était de se séparer. Nous autres enseignants avons affaire à une autre question : c'est que nous voulons apprendre à des élèves un certain savoir. Et il y a toujours chez l'enseignant ce mythe de l'élève vierge : puisqu'il n'a pas de savoir, il n'est pas encombré, donc on démarre à zéro. Hélas, sur le plan du psychisme, c'est complètement faux. L'enfant, quasiment dès les premiers instants de sa vie, commence à entrer dans l'œuvre du savoir. En tous les cas, dès qu'il arrive à l'école, même à deux ans, il a un savoir constitué. C'est son savoir. Et tout savoir nouveau, qu'on lui apprend, entraîne chez lui un déséquilibre. Nous lui demandons, en effet, à chaque fois, de renoncer au savoir antérieur pour pouvoir assimiler un savoir nouveau.

Je n'ai pas le temps de développer ce point de vue, mais vous donnerai tout de même un exemple qui a l'avantage d'être parlant même si je le présente de manière caricaturale. On dit aujourd'hui que le soleil ne tourne plus autour de la terre. Je crois que ça fait partie de notre culture commune, bien que cela ne soit pas absolument évident. Vous savez qu'une institution aussi puissante que l'Église catholique, il y a un an encore, n'était pas revenue sur la question de Galilée. Cette fameuse révolution copernicienne a mis longtemps avant que l'humanité ne la découvre et surtout l'admette. Et du coup ça a tout changé, mais regardez toutes les résistances qu'il a fallu dépasser. Eh bien ! l'enfant se trouve dans cette situation-là. Lui aussi doit se séparer de son ancien savoir. Le problème, c'est que sur le plan psychologique, cette séparation ne sera possible que si son ancien savoir est reçu, accueilli par nous-mêmes qui allons lui donner le savoir nouveau. Il faut qu'il puisse dire ce qu'il sait alors que nous, nous pensons qu'il ne s'agit pas d'un savoir. Si nous ne lui permettons pas d'exprimer tout cela, il se trouve avec le problème psychologique, énorme à résoudre, qui est d'assumer lui-même la contradiction entre ces deux savoirs. Ce qui est à peu près invivable : il en reste donc à son savoir ancien.

Cela est d'autant plus difficile à vivre que nous lui imposons une deuxième séparation. En effet, l'enfant n'est pas autodidacte. Ce fameux savoir, qui peut-être pour nous n'est pas un savoir, mais une croyance, il l'a appris de quelqu'un à qui il tient au moins autant qu'à son savoir. Nous-mêmes qui avons des savoirs constitués, qui ne sont probablement plus toujours très adéquats aujourd'hui, nous sommes souvent très marqués par l'image, par le souvenir de ceux qui nous l'ont appris : tel professeur ou telle personne que l'on a rencontrés un jour et qui a transformé notre vie, etc. L'enfant est aussi comme cela : si l'on jette son savoir antérieur à la poubelle, on jette à ses yeux tous les êtres chers qui le lui ont donné. C'est en ce sens qu'il s'agit bien pour devenir disponible à l'abstraction intellectuelle de pouvoir s'abstraire des situations antérieures.

Le meilleur moyen pour accueillir et écouter le sujet tel qu'il est : se mettre d'abord à son apprentissage. Évoquons à ce propos le soutien scolaire. On appelle tellement de choses « soutien scolaire ». Le verbe français « apprendre » s'emploie en deux sens : on apprend quelque chose à quelqu'un et on apprend aussi de quelqu'un. Les efforts dominants que l'on rencontre aujourd'hui dans la recherche pédagogique sont centrés sur le premier sens, le travail de la didactique centré sur les méthodes de transmission des connaissances. C'est évidemment essentiel, le rôle premier de l'enseignant est effectivement d'être un bon didacticien dans la discipline qui est la sienne. Mais il y a l'autre sens : apprendre de quelqu'un. Il s'agit là du travail d'intériorisation du savoir extérieur qui est en fait quelque chose d'éminemment personnel. Vous me direz qu'on s'en occupe puisqu'aujourd'hui on passe son temps à parler d'évaluation. On en fait même parfois le moteur de

l'apprentissage, alors que ça devrait être simplement un moyen de vérifier chez les élèves les effets de la transmission. Si ça devient la carotte qui va permettre de travailler, on appelle ça « le bachotage » : on apprend pour l'examen et une fois l'évaluation faite on s'empresse d'oublier. En fait on n'a guère évalué que les capacités de mémorisation du sujet, mais cela ne fait rien et tout le monde est content. Les sujets brillants y arrivent très bien, les sujets fragiles beaucoup moins.

Un des moyens d'accepter l'élève tel qu'il se présente est de le rencontrer personnellement, individuellement ou en tout petit groupe, autour de sa difficulté, ce qui le met immédiatement en position de sujet. Immédiatement, car on le considère, *a priori*, comme quelqu'un de sensé. Il a construit son échec selon une logique qui lui est personnelle et qui est intransmissible, voilà pourquoi il nous pose problème. Le moyen de l'aider, c'est justement de l'inviter à nous transmettre cette logique. Pour cela on essaie de se faire son accompagnateur, ou mieux : son élève. Nous qui sommes supposés savoir, il nous faut commencer par apprendre de lui ce que lui-même pense ne pas savoir. C'est très net, quand on commence à aider les élèves dans le domaine du soutien, ils commencent par dire : « *Mais non je ne comprends rien, de toute façon je suis nul !* » Notons au passage le drame du sujet qui dit : « *Je suis nul* ». Est-il véritablement *sujet* de sa phrase ? Est-ce une parole personnelle ou la répétition d'un discours qu'il tient à son interlocuteur pour se protéger et qu'on le laisse tranquille. Car il y a une chose qu'il faut toujours avoir en tête, c'est que le symptôme, s'il est le signe d'une souffrance, est aussi une sécurité pour le sujet. Mieux vaut vivre avec son symptôme que pas du tout.

Nous sommes donc obligés, dans un premier temps, de nous adresser au sujet souffrant et qui est un sujet comme nous, c'est-à-dire un sujet divisé. Divisé entre son inconscient et son conscient ou plus simplement encore, entre ce qu'il voudrait faire et ce qu'il arrive à faire, comme nous tous. Il n'arrive pas à réaliser ses intentions. Face à cela la tentation que l'on a aujourd'hui est d'abord d'objectiver le sujet, le mesurer, faire le bilan de ses capacités, ce qui veut dire en fait le transformer en objet. Il y a là quelque chose de terriblement inhumain, il faut bien dire. À ce propos, je voudrais vous citer ici ce très beau texte de Maldiney écrit en 1961 dans un article qui s'appelle *Comprendre*². Il indique notamment ceci : « *toute tentative de perception intégrale est pathologique... Là où il s'agit non d'une chose, mais d'un homme, l'idéal de perception est celui d'une possession* ». Autrement dit alors que l'on croit avec une armada terrible d'instruments testant pouvoir « mettre à plat », comme on dit aujourd'hui (ce qui est une expression très appropriée), ce qu'est l'autre et sa difficulté, on en fait un objet. À partir de là il est évident que la seule possibilité qu'a le sujet de continuer à exister et de se rendre désirable est, ou bien de se conformer à l'image d'objet que l'on a créée de toutes pièces à partir des données qu'il voulait bien nous montrer : c'est le versant de la débilité ; ou bien au contraire de s'y opposer : c'est le versant caractériel. Mais, ces deux tentatives ne sont que des tentatives de survie face à quelqu'un qui vous a constitué en objet.

« *N'est pas un objet*, dit encore Maldiney, *l'être humain avec lequel on communique vraiment, à qui on dit TOI et non de qui on dit LUI* ». Je vous renvoie à beaucoup de réunions de synthèse et de conseils de classe. « *L'objectivation abolit la communication. Dès qu'un être reçoit de nous sa définition, dès qu'il devient pour nous un thème, nous avons cessé de l'aimer et de le comprendre comme un ensemble de possibilités ouvertes* ». Au fond, tout le travail de la rencontre avec le sujet souffrant, souffrant de difficultés scolaires, c'est que bien qu'il se présente comme fermé du point de vue des capacités, il nous faut réussir à construire avec lui une relation qui en fasse à nouveau un ensemble de possibilités ouvertes. Ainsi notamment il faut essayer de repenser la dimension du temps. Un élève a mis des années à construire sa difficulté. Si l'on reprend l'exemple qui nous était donné tout à l'heure, vous avez des étudiants qui ont mis jusqu'à vingt ans avant de construire leurs difficultés qui ne se révèlent que dans les tous premiers mois de leur vie étudiante. Il ne faut pas penser que par une simple parole juste de notre part et d'un accueil chaleureux, tout va se transformer du jour au lendemain. Il s'agit de construire dans la durée une relation où l'on va commencer par s'approprier et le sujet va, petit à petit, découvrir que les adultes en général, des enseignants en particulier, peut-être aussi des soignants et des éducateurs... enfin

ceux qui gravitent autour de lui, paraît-il pour son bien, ne vont pas, une fois encore, faire son bien à sa place, mais vont essayer de lui restituer ce bien en travaillant avec lui.

Une fois que l'on a échappé à la tentation de l'objectivation, de la mesure qui permet toutes les remédiations possibles, la deuxième tentation, c'est prendre au mot le sujet. Rappelons-nous cet exemple que certainement beaucoup d'entre vous connaissent, que donne Françoise Dolto :

J'ai mal à la tête, disait un enfant unique de trois ans. (On me l'avait amené parce qu'il était impossible de le garder à la maternelle où il ne cessait de se plaindre de sa tête, paraissait malade, passif et douloureux. Il était de plus sujet à des insomnies, état auquel son médecin ne trouvait pas de cause organique.) Avec moi il répétait son soliloque. Je lui demandais :

— Qui dit ça ?

Et lui allait répétant d'un ton plaintif "j'ai mal à la tête, j'ai mal à la tête."

— Où ? Montre-moi où tu as mal à la tête ?

Question qui ne lui avait jamais été posée.

— Là (montrant sa cuisse près de l'aine).

— Et là, c'est la tête à qui ?

— À maman.

Évidemment, je ne peux pas vous dire qu'à chaque fois il soit aussi facile que cela d'aider un enfant à dire ce qui ne va pas, ce serait trop beau. C'est tout de même ce type d'attitude qui va nous permettre de l'accompagner dans la découverte de son fonctionnement personnel, dans la découverte de son être au monde. Alors que pouvons-nous faire ? Non pas d'abord lui apporter des réponses, mais qu'il sente en nous que sa parole nous intéresse et que nous l'invitons à continuer son récit. Je pense en particulier que le travail de soutien scolaire devrait se faire d'abord dans cette direction-là. Vous avez par exemple dans l'enseignement primaire un enfant qui vient en soutien parce qu'il a des difficultés en lecture, c'est extrêmement fréquent. Et puis dans une séance, il a envie de vous parler d'autre chose. « *Je voudrais jouer au jeu de l'oie.* » Il l'a vu dans un coin. Que faire ? Faut-il lui dire non, puisqu'on est là pour lire ? Faut-il lui dire oui, joue comme tu veux ? Voyez les deux extrêmes. Comment pouvons-nous être dans cette attitude qui est de nous dire : le chemin de traverse par lequel il est obligé de passer est celui du jeu de l'oie. Il a des raisons, je les ignore, mais je vais le suivre. Autrement dit, dans un premier temps, on n'est pas le guide, mais le « *répondant* », expression que j'emprunte à Maldiney. Être le répondant de l'autre, c'est répondre de l'humanité de la situation dans laquelle on l'a mis. Il est notre interlocuteur, nous sommes son interlocuteur. Mais le chemin c'est lui qui nous l'indique et nous le suivons. Ce en quoi on ne peut pas être celui qui va faire ce travail-là auprès de ses propres élèves. Parce que face à ses élèves, on a le souci d'une cohérence d'exposition du savoir, le souci est d'abord didactique.

Dernier point à signaler sur cette écoute du sujet tel qu'il est : faire confiance à l'écoute elle-même et la considérer comme un acte essentiel. Trop souvent on se dit : je l'écoute... et on pense à autre chose. Mais le sujet qui est en face ne s'y trompe pas et sait qu'on ne l'écoute pas. Une écoute active est la condition pour que l'aide au sujet en difficulté ne se transforme pas en combat. Il faut se méfier, comme de la peste, des slogans qui sont employés aujourd'hui parce qu'ils sonnent bien : « la lutte contre l'échec scolaire », « la lutte contre l'illettrisme... » Méfions-nous des luttes et autres combats lorsque nous avons affaire à des sujets, plus encore quand il s'agit de sujets en difficulté. Nous devons articuler la mise en place d'une politique, dont généralement nous ne sommes pas les décideurs, et puis ce qui est notre travail, pour la plupart d'entre nous ici, celui de rencontrer et d'accompagner quotidiennement sur le terrain ces sujets en difficulté. Nous sommes ceux qui doivent les aider à vivre et à dépasser leur drame humain. Cette histoire de combat me fait penser à une récente émission de télévision que vous avez peut-être vue, dans laquelle était interviewé Théodore Monod. Émission par parenthèse tout à fait intéressante pour illustrer comment certains présentateurs considèrent leur invité comme un produit à exhiber et non comme sujet, c'est le moins qu'on puisse dire... Enfin vient une question, qui comme les précédentes a

interrompu la parole de ce vieil homme de 92 ans : « *Si vous aviez un message à donner pour le siècle suivant, qu'est-ce que vous diriez ?* » Réponse : « *Faire que les hommes perdent leur amour de la guerre.* » C'est tout de même extraordinaire : nous avons l'amour du combat, nous aimons la lutte. Sur le plan social, cela amène la guerre ; dans notre rencontre avec le sujet en difficulté, on veut vaincre sa difficulté et quand on croit l'avoir vaincue, on est heureux. Et si à cette occasion, par hasard, lui-même a vaincu une partie de lui-même, hé bien ! on lui vole cette conquête : on la fait nôtre alors qu'elle est sienne. Mais la plupart du temps, il n'a fait aucune conquête sur lui-même, il nous a fait la grâce d'entrer dans notre système, la difficulté a disparu et le symptôme s'est déplacé, comme on dit. Ce en quoi probablement on se trompe, la plupart du temps le symptôme non seulement se déplace, mais s'aggrave et ça, c'est beaucoup plus ennuyeux.

*
* *

Un mot pour terminer sur le partenariat puisque c'est le thème de la journée. Il a été dit tout à l'heure qu'il fallait voir dans le partenariat une alliance, j'ai trouvé ce mot-là très beau. C'est en effet une alliance entre des sujets qui vont faire institution entre eux pour aider ceux qui sont en difficulté à être sujets demain. Autrement dit, la difficulté du partenariat, c'est de se reconnaître les uns, les autres, comme indispensables les uns aux autres. Tout ceci ayant été très bien dit je n'insisterai pas. Je voudrais seulement attirer votre attention sur un danger : si la complémentarité est trop bien réussie, on risque de créer l'enfer. L'enfer en se mettant tous d'accord sur ce qui serait à décider pour le bien des enfants ou des jeunes en difficulté. Le seul moyen d'y échapper me paraît être de se raccrocher au modèle que j'ai essayé un peu laborieusement de vous exposer : la rencontre des uns avec les autres conçue sur le mode de la triangulation. Pour cela il faut instituer des zones de désir communes, des zones de partage, et j'ajouterai des zones d'échappement. Des zones où l'on va s'échapper les uns des autres, et où surtout le sujet pour lequel on a mis en place cette institution va pouvoir nous échapper.

Je participe à la formation dans des centres socioculturels d'animateurs et de bénévoles qui font soit ce qu'on appelle de l'accompagnement scolaire, soit de l'aide aux devoirs. Au fond, c'est un exemple qui entre dans la logique de partenariat. C'est un travail extrêmement passionnant parce qu'au départ il déclenche des peurs et des rejets. La peur, je la rencontre à l'intérieur de mon propre « corps », celui des enseignants. « *Cela regarde l'école, un point c'est tout. Les autres n'ont pas à s'en occuper. Que viennent-ils donc nous juger eux qui croient bon de faire travailler les enfants, d'apporter leur soutien, etc.* » Autrement dit, on est sur cette crainte justifiée d'une position duelle. L'autre serait celui qui vient de se substituer à moi. Il faut donc insister sur le fait que la force du partenariat, c'est que l'autre m'est indispensable à la condition absolue qu'il demeure autre. C'est l'altérité de l'autre qui fait la force du partenariat, ce n'est pas une communauté de fonctions partagées.

Je travaille aussi avec les bénévoles et en effet je constate que bien souvent, leur première tentation est de se mettre à la place de celui — l'enseignant — qui n'aurait pas bien fait son travail. L'autre tentation qu'ils peuvent avoir est de se mettre à la place des parents, ce qui, là encore, met l'enfant en danger. Ainsi nous sommes en pleine discussion avec quelques formateurs pour savoir si les bénévoles doivent aller aider les enfants dans leurs familles ou plutôt les aider dans des lieux publics comme les centres sociaux. J'essaie, quant à moi, de dire au nom de la théorie que j'exposais tout à l'heure qu'il vaut mieux éviter d'aller dans les familles et rester dans un lieu qui demeure étranger ou du moins neutre. Réponse argumentée, fortement argumentée, de certains de mes collègues : oui, mais on a constaté que si on n'allait pas soi-même dans les familles, les enfants savent travailler quand ils viennent au centre social, mais chez eux ils ne savent toujours pas travailler. Voilà un exemple précis de triangulation qui ne se met pas en place. Faut-il aller chez les jeunes et les prendre par la main pour leur dire quoi faire ? Si on va chez eux, c'est qu'on ne croit

pas à la force de la parole. C'est qu'on pense qu'il faut montrer. On n'a en tête que le seul modèle de formation du compagnonnage. Tout ceci bien sûr est à nuancer et à discuter, mais l'important, me semble-t-il, est justement que l'enfant puisse discuter avec quelqu'un qui est extérieur à l'école, qui n'est pas non plus de sa famille, des moyens qu'il peut employer chez lui, à la maison, alors qu'il n'y arrive pas tout seul dans les conditions actuelles qui sont les siennes. On peut parler avec lui pour lui demander comment il va faire le reste de la semaine. Il vient une fois par semaine, quelquefois deux, comment s'y prend-il les autres jours ? Comment pourrait-il s'y prendre ? Qu'est-ce qu'il pourrait dire à maman ? Etc. Autrement dit, une fois encore, c'est à l'enfant lui-même qu'il faut faire confiance. C'est lui va inventer sa méthode personnelle pour apprendre à travailler à la maison.

On me fait souvent remarquer : « *Tout cela c'est bien beau, mais il va feinter* ». Là je suis heureux et je réponds : « *alors, c'est gagné !* » C'est gagné, parce que précisément une situation est humaine si l'on a la possibilité de feinter. C'est ce que j'ai appelé tout à l'heure « les zones d'échappement ». Ce que l'on a à gérer, c'est la contradiction suivante : il nous faut à la fois instituer les choses et nous méfier de ce que l'on a institué. Le moment de création dans les institutions est le moment où l'on institue, puis au moment où tout est institué, où l'on a à peu près réussi ce que l'on voulait faire, vient le moment où l'on se transforme en gestionnaire de ce que l'on a créé. Et la pulsion de mort commence à se mettre en œuvre, on essaie de trouver une zone de tranquillité, ce qu'on appelle la vitesse de croisière.

*
* *

Il est paru récemment un très beau petit livre de Marie Depussé, *Dieu gît dans les détails*. Le titre à lui seul est formidable, le sous-titre est *La Borde, un asile*. Il y a dans ce livre magnifiquement écrit beaucoup à méditer sur le sujet qui nous occupe. Je vous propose de terminer là-dessus :

« Y crois-tu Marie à l'Immaculée Conception, crois-tu que c'est possible ? »

Élisabeth se balançait, pour bercer l'impensable, et bavait un peu.

Elle est morte un soir d'été, elle avait à peu près vingt ans. (Où avait-elle trouvé la corde ?)

Elle avait demandé de l'aide, tout de suite, avait-elle dit. Mais elle nous était si familière.

Cela se passait sur les marches du château, où les fous attendent qu'un chien passe, qu'une voiture arrive, que vienne la nuit.

Nous l'avions écoutée, distraits. L'un de nous, de ceux qui ont des bureaux, lui dit sûrement :

« Viens me voir demain à mon bureau. »

Sans doute faut-il se réserver le droit d'un jugement. Mais aussi celui d'y renoncer, de le laisser se dissoudre lentement, dans le temps.

Parce qu'au-delà de l'éventuelle douceur, épique, de l'heure, il faut qu'un être, qu'on paye assez mal pour cela, ne manque pas, ne manque jamais, le temps de la rencontre avec le fou suppliant ou rêveur, l'urgence de l'occasion, qui se fout de l'heure des repas, comme de la cadence des bureaux. S'il manque cette heure, le kairos, comme dit le directeur, qui aime dire les choses en grec, le fou meurt, très vite, très facilement, sans autre forme de reproche.

Puis-je me permettre d'ajouter, après ce texte si beau, que l'enfant, le jeune en difficulté scolaire, lui aussi, si on manque son appel, peu à peu renonce à appeler ? Il oublie, ou pire, refoule la curiosité du monde qu'il avait lorsqu'il était petit enfant et meurt à une partie de lui-même, pareillement, sans autre forme de reproche. Et cette mort-là, la mort du désir d'apprendre, arrive généralement sans grand bruit. Elle se fait silencieuse, au milieu de tous, sous la forme d'un abandon progressif de ses capacités, d'une perte de confiance dans les autres et en soi, de l'entrée en une sorte de désespoir tranquille, d'une manière si douce, comme une politesse pour tout dire. En

fait, cette mort-là, sur le moment, personne ne s'en aperçoit. C'est pourquoi, il nous faut sans cesse recommencer, à instituer, à donner la parole, à écouter. Il nous faut sans cesse réinventer des modalités de rencontres pour permettre à ceux-là qui sont en difficulté de se retrouver eux-mêmes comme sujets désirants.

Eléments bibliographiques

Christian Bobin, *La merveille et l'obscur*, Éditions Parole d'Aube, 1992.

Henry Maldiney, *Comprendre*, in *Regard Parole Espace*, Éd. L'Âge d'Homme, 1973.

Françoise Dolto, préface à Maud Mannoni, *Le premier Rendez-vous avec le psychanalyste*, Gonthier, 1965.

Marie Depussé, *Dieu gît dans les détails*, Éditions P.O.L., 1993.

DÉBUT

▲
▲ ▲
site <http://probo.free.fr>