

UN PEU DE TEMPS

Françoise LECLERC DU SABLON
Enseignante Spécialisée, Maison d'arrêt de Loos

Daniel

Daniel est détenu à la Maison d'Arrêt. C'est un homme de 23 ans, voyageur, il n'est pas allé à l'école et ne sait pas lire. Il vient régulièrement en cours avec moi pour apprendre à lire et écrire, deux fois par semaine, pendant un an. Pour ce qui est de compter, il n'a pas de problème !

Il attend. Il attend de rencontrer le juge, il attend son jugement, il attend de connaître sa peine. Pendant une année de cours, il ne mémorise rien, ne peut que reconnaître quelques lettres, et à donner quelques mots simples. Mais rien ne semble lui rester en tête d'une minute à l'autre malgré de nombreux exercices d'entraînement de la mémoire, qu'il réussit assez bien.

Il veut apprendre, cela semble évident car il est relativement régulier, et il le dit, demandant que je lui fasse confiance : « Tu vas voir comment je vais lire ! Ecoute ! » Suit un ànonnement désespérant.

Nous commençons une deuxième année. C'est toujours aussi difficile pour Daniel. Il est pourtant capable d'expliquer aux autres ce qu'il faut faire, des consignes relativement compliquées.

En octobre de la deuxième année, il vient s'excuser pour une absence prévisible la semaine suivante : il a obtenu une permission de sortie. Cette semaine-là le déchiffrage se fait plus rapide, Daniel participe à tout et montre qu'il sait associer nombre de lettres les unes avec les autres et lire beaucoup de choses. Il recopie mot à mot et non plus lettre à lettre. Je ne dis rien.

Il part en permission, et à son retour, il annonce qu'il va être libéré trois semaines plus tard ! Je suis heureuse pour lui, cela va sans dire. Mais j'ai un petit regret, car je me dis que trois semaines ne suffiront

pas pour qu'il sorte avec l'impression qu'il a appris vraiment quelque chose à l'école pendant cette année.

Erreur de ma part. Daniel montre pendant ces trois semaines qu'il a de grandes capacités : il lit, recopie, conjugue, transforme les phrases, écrit quelques mots.

Rien n'a changé, ni moi, ni mon enseignement ; mais tout a changé et toutes les pièces de puzzle que nous avons pu, ensemble, rendre disponibles se mettent en place.

Il n'y a ici aucun « miracle », aucune magie !

E. Minkowski¹, lorsque l'attente prolongée a un terme envisageable, nomme cette attente "attente créatrice".

Cette impression du temps qui ne compte pas, du temps qui n'a pas d'avant, et sur la surface égale du pays, une durée qui ne surgit que du lieu où l'on est, lève avec elle et cesse quand on change d'endroit.

Parole d'un jeune détenu citée par François Bon dans *Prison*²

Lorsque j'ai lu cette phrase, de nombreuses situations me sont revenues en mémoire, situations où mes élèves s'étaient trouvés en grande difficulté, mais difficulté que je n'analysais pas.

Je travaille depuis plusieurs années avec des personnes en situation d'illettrisme ou en grande difficulté de lecture, d'abord comme responsable de la Lutte Contre l'Illettrisme sur le bassin d'emploi d'Auxerre (89), pour le Contrat de Plan Etat Région Bourgogne, ensuite à la Maison d'Arrêt de Loos.

Cette phrase m'invite à réfléchir, à me centrer sur une grandeur, le temps, que j'avais rarement fait entrer en jeu dans mes cours, que je ne prenais pas en compte autrement que dans des exercices de lecture de l'heure, de calculs de durées, de conjugaison ou d'histoire.

Cette phrase m'oblige à compter avec le temps, le temps qui apparaît comme une dimension spécifique et fondamentale de la construction des apprentissages, de tout apprentissage, des projets quels qu'ils soient, de la personne toute entière, au moment du cours, avec son avenir et toute sa vie.

C'était une impression, une intuition assez forte. Mais une intuition ne suffit pas pour construire un projet pédagogique cohérent, où chaque élève trouve sa place, et un peu de son avenir.

J'ai donc souhaité essayer de comprendre ce temps : concept, fuite, réalité, transformation, qu'est-il ? Comment mes élèves vivent-ils le temps, comment le comprennent-ils et comment le disent-ils ?

Vient ensuite une deuxième question : le temps n'est-il qu'un concept à apprendre parmi bien d'autres ou bien un passage obligé pour tout apprentissage scolaire ? En quoi intervient-il quand ils apprennent à lire, à gérer leurs activités, lorsqu'ils tentent de s'insérer dans la société ? Le temps participe-t-il à la

1. Eugène Minkowski, *Le temps vécu*, Delachaux et Niestlé, 1968.

2. François Bon, *Prison*, éditions Verdier, 1997.

construction des façons ou manières de penser ? Quelle est sa part dans le passage d'un système de pensée à un autre : des représentations liées à l'action aux représentations imagées puis aux représentations propositionnelles ?

Enfin et du point de vue du développement de la personne, en quoi le temps entre-t-il obligatoirement dans la mise en route de tout projet, projet d'apprendre, projet professionnel ou projet de vie ?

Je crois qu'avec ce travail le temps est devenu un acteur incontournable de ma démarche pédagogique et des projets faits, et à faire, avec mes élèves, notamment détenus.

FONCTIONNEMENT AU QUOTIDIEN : UN TEMPS ABSORBANT

Les femmes du module « vie quotidienne »

Dans le cadre de l'ALCI, Animation Lutte Contre l'Illettrisme, action du conseil régional de Bourgogne pour le Contrat de Plan Etat-Région, un module de formation « vie quotidienne » rassemblait une quinzaine de femmes en très grande difficulté, en situation d'illettrisme et bénéficiaires du Revenu Minimum d'Insertion.

Le but du module était de permettre à ces personnes de (re)trouver un accès à la lecture, à l'écriture et au calcul à travers un travail régulier avec des conseillères en économie sociale et familiale et moi-même.

L'une des premières difficultés à résoudre fut l'incapacité où se trouvaient ces femmes à envisager qu'il soit possible de « faire » quelque chose chez soi ou à l'extérieur, **pendant** que la machine à laver le linge tournait. Ces femmes restaient centrées sur « l'activité machine », elles n'intégraient donc pas une « durée » qui passe et qui s'inscrit dans l'histoire du temps linéaire, existentiel.

Pour ces personnes, toutes les tâches à accomplir pendant une matinée se déroulaient en se succédant, comme suivant une linéarité simple, il n'était pas possible de les envisager « en parallèle ». Cette incapacité à faire une autre activité montre une impossible décentration temporelle : une même personne ne peut pas coordonner deux points de vue :

- ne pas oublier une durée, s'en décentrer par moments, garder un œil sur la machine à laver ;
- « et » mener en parallèle une autre activité, coordonnée en pensée à celle-ci, et qui aurait à peu près la même durée. Ceci nécessite d'avoir une certaine idée de la mesure, du calibre de la durée dans un temps qui passe.

Cette impossibilité de coordonner deux actions, deux points de vue, laisse présager de grosses difficultés pour coordonner la pensée, et les représentations mentales du langage et des propositions.

Un retard au rendez-vous

Ma position d'animatrice de la lutte contre l'illettrisme m'a amenée à aider des personnes dans leurs relations avec les travailleurs sociaux ou interlocuteurs comme

les médecins, d'éventuels employeurs, principalement au niveau des prises de rendez-vous et de la gestion des retards.

Lorsqu'elles avaient une trentaine de kilomètres à parcourir pour aller à l'ANPE ou dans une autre administration, qu'elles dépendaient des transports locaux : autocars, taxis collectifs, c'est souvent à l'instant du rendez-vous que les personnes venaient me demander de téléphoner pour annoncer qu'elles n'y seraient pas présentes. Jamais une heure à l'avance. Cela avait toujours le don d'agacer les travailleurs sociaux et de les amener à croire à la mauvaise volonté des bénéficiaires de leurs services.

Or il ne s'agit sans doute pas de mauvaise volonté mais encore de l'incapacité à se décentrer d'une action dans laquelle la personne est impliquée pour cette fois se projeter en avant (l'heure du rendez-vous) et ailleurs (le bureau de l'assistante sociale).

Je n'y reviendrai pas, mais je crois qu'il faut dire ici que ma proposition, très pragmatique, dans cette situation, a été d'abord de permettre aux travailleurs sociaux de mieux comprendre ces difficultés, afin qu'aucun jugement trop brutal n'empêche des progrès nécessitant des délais.

Le train raté

De même, j'ai eu souvent à faire comprendre à ces personnes que lorsqu'on rate un train, parce qu'on a voulu ne monter dedans « que » lorsque la pendule de la gare a indiqué l'« heure de départ » du train, ce n'est pas au moment de l'arrivée du train qu'il faut téléphoner pour dire qu'on ne sera pas à la gare ; à cette heure-là, l'interlocuteur est à la gare d'arrivée, et attend sur le quai !

Cette difficulté montre combien il est difficile aux personnes de sortir de cette linéarité unique du temps où elles sont, et de penser que d'autres personnes vivent autre chose, ailleurs mais dans le même instant, à la même heure. Là aussi il semble qu'il y ait impossibilité de décentration par rapport à l'action vécue par la personne, impossible changement de point de vue ou coordination de deux points de vue : ce que vit la personne, et ce que vit son interlocuteur. Comme au stade préopératoire, la personne peut organiser l'action qu'elle vit, elle-même, mais ne peut pas encore se coordonner avec l'action de l'autre, qu'elle doit organiser « en pensée ».

On peut penser qu'avec les téléphones portables, ça n'est plus vraiment un problème. Ce téléphone est souvent considéré comme une sorte de cordon ombilical non coupé entre deux individus. On n'a peut-être pas saisi tout ce que cela implique : en les rendant presque physiquement présents, il ramène les deux interlocuteurs sur la même ligne du temps.

Je voudrais reprendre pour ces trois exemples de difficulté de décentration et de coordination ce que dit H. Wallon et ainsi souligner le rapport avec le langage : *Longtemps l'enfant ne sait parler que par phrases juxtaposées et par propositions principales. [...] Ce pouvoir d'organiser la durée en fonction d'une représentation mentale est une condition fondamentale de la parole. Et encore : La distribution*

*dans le temps de ce qui se présente d'abord comme simple intuition momentanée de la conscience est sans doute l'opération la plus critique de la pensée discursive.*³ Accéder à la parole pour dire quelque chose implique donc nécessairement, aussi, une décentration :

- penser à la chose que l'on veut dire ; cette pensée ne prend pas de temps, ne « dure » pas.
- « et » penser à l'ordre des mots, à la coordination nécessaire des propositions. Ce deuxième point, comme pour la machine à laver ou ce qui met en retard, aura une durée différente et forcément plus longue que celle de la pensée première.

Prendre conscience du pouvoir que l'on a de coordonner, de distribuer symboliquement les actions devant soi, comme des objets, c'est s'entraîner à construire, en pensée, une manière de distribuer les choses et à prendre le temps de s'exprimer, de se faire comprendre.

Les objets de décentration sont différents, mais l'opération est analogique. On pourrait s'y entraîner en montant un projet avec les élèves et en les aidant à exprimer d'avance ou relater ensuite le projet vécu en utilisant des coordonnateurs logiques : « pendant », « en même temps », « avant », « après »...

Lire l'heure

Par ailleurs, ce décalage relatif à l'heure d'arrivée à la gare montrait une sérieuse difficulté à comprendre comment gérer les questions d'heures.

En effet, lire l'heure, c'est se représenter le temps sous une forme bien particulière : le tour du cadran de l'horloge, inventée au XIII^{ème} siècle pour obtenir une plus grande précision dans la mesure du temps. Cette forme n'est qu'arbitraire et ne correspond à rien, sauf une révolution opérée par la grande aiguille qui revient toutes les heures à la même position pour nommer des instants.

Et cette régularité de répétition est difficile à comprendre et intégrer puisque le temps vécu peut si bien se dilater ou se contracter affectivement et psychologiquement alors que c'est bien souvent pour prédire un délai que l'on a besoin de l'heure exacte ; selon que c'est le bus ou l'être aimé que l'on attend, l'attente ne sera pas la même : le bus va bien finir par venir, celui que j'aime... peut-être pas ?

LE POINT DE VUE DES PLUS PAUVRES SUR LE TEMPS

Les personnes en situation d'illettrisme auxquelles je m'adresse dans mon travail sont souvent des personnes qui ont vécu la grande pauvreté. Je voudrais leur donner la parole sur cette question du temps avec quelques extraits de l'ouvrage *Le*

3. Henri Wallon, *De l'acte à la pensée*, Flammarion, 1945.

*croisement des savoirs, quand le Quart Monde et l'Université pensent ensemble*⁴ (Groupe de Recherche Quart Monde Université, Les Editions de l'Atelier).

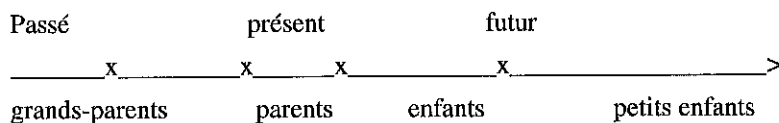
Les jours et les semaines, d'une égale durée, s'enchaînent les uns aux autres. Les étapes de la vie se succèdent, normalement en une progression continue. Pour ces personnes, le temps semble être de nature linéaire, il se développe sur une ligne continue et ne revient pas sur lui-même.

Dans ce texte, universitaires et personnes du Quart Monde cherchent aussi d'autres systèmes du temps, par exemple :

Le temps circulaire ou cyclique

Il se caractérise pas la succession des journées, temps réglé rituellement, à l'identique, qui se répète invariablement, où chaque "moment" est pris en charge, décidé par quelqu'un d'autre, ou par une règle ou un règlement ; par exemple le temps des moines, le temps des hospitalisés, ou celui des détenus. Ce temps circulaire peut aussi se caractériser par la succession des saisons : le temps des paysans. La personne n'est pas autonome et ne décide pas des instants où se produisent les changements (un transfert pour un détenu par exemple) ou les ruptures (heures des repas à l'hôpital, début du temps des semis, heures des prières des moines). Ces instants sont ritualisés et perçus comme dictés par une instance supérieure. *Le contraste entre un cycle des saisons indépendant de l'homme et un rythme de croissance des végétaux comparativement plus facile à contrôler fait alors surgir la question : « A quel moment la sécheresse va-t-elle laisser la place à la saison de pluies ? La pluie qui vient de tomber en est-elle un signe avant-coureur ou bien sera-t-elle sans lendemain ? » Or, le soleil a donné la réponse par la bouche du prêtre, et les gens se réjouissent. Eux-mêmes, probablement, ne s'interrogent guère sur la méthode par laquelle leur prêtre a pu obtenir cette réponse. Ils n'ont encore aucune conscience du « temps » au sens abstrait d'une chose qui passe. Ce qui les préoccupe, ce sont les problèmes immédiats, tels que celui de l'épuisement des provisions.*⁵

Le temps linéaire, un temps qui avance



On oppose ainsi un monde qui avance à une tradition qui serait immobile et rigide. (Le croisement des savoirs, op. cit.) On étant les sociologues et les économistes de notre société et dont il est question ci-dessous.

⁴ *Le croisement des savoirs, quand le Quart Monde et l'Université pensent ensemble.* Groupe de recherche Quart Monde Université, des livres contre la misère, les Editions de l'Atelier, 1999.

⁵ Norbert Elias, *Du temps*, Fayard, 1997.

Le cercle vicieux de la pauvreté décrit par les sociologues et les économistes définit l'incapacité d'une famille (vivant dans la grande pauvreté)... de se projeter dans le futur, c'est à dire de sortir du temps circulaire pour s'engager dans le temps linéaire, chaque génération reproduit la vie de la précédente sans évoluer. (Le croisement des savoirs, op. cit.)

Ce temps circulaire se déroulerait sans aucun décalage lorsqu'on repasse sur le même point. Un peu comme dans certains calendriers perpétuels, où ne sont pas inscrits les noms des jours de la semaine. Ou encore comme on a vu que cela pouvait être induit par le cadran de la montre à aiguilles.

Comme s'ils se situaient dans ces sociétés décrites par Norbert Elias : *Ces sociétés qui n'ont pas encore cristallisé sous forme de concepts régulateurs nécessitant un niveau d'abstraction, ou mieux de synthèse, relativement élevé – concepts tels que « mois », « année », ou justement « temps ». Ces sociétés recourent à des notions étroitement liées aux cycles récurrents de leurs besoins tangibles, à la ronde sans fin des satisfactions momentanées, suivies de la renaissance des besoins et de la quête de nouvelles satisfactions. (Norbert Elias, op. cit.)*

Les plus pauvres eux-mêmes n'ont pas cette conception-là du temps. « Le temps c'est la durée » dit une femme qui lutte depuis onze ans pour que ses enfants lui soient rendus... la durée entre deux visites aux enfants, d'autant plus longue que la visite s'est moins bien passée... la durée lors des dates anniversaires... que les démarches restent vaines... (Le croisement des savoirs, op. cit.) Je rajouterai ici, parce que c'est la même durée, la durée entre deux visites à un mari, un(e) parent(e), un(e) fil(le)s détenu(e), la durée entre deux parloirs si brefs et souvent si difficiles à vivre (n'étant pas inscriptibles dans un projet, ils sont bloqués à l'affectif).

Paraissant ne s'occuper que de survie immédiate, les personnes occupent le temps pour qu'il passe plus vite. Et on admirera même leur dignité ou leur façon de mener ces activités. Cette femme explique mieux que personne comment, selon Minkowski, cette durée peut être attendue créative parce que tendue vers un but.

Le temps circulaire n'est pas que répétitif, le temps linéaire n'est pas qu'une avance « forcenée vers le futur ». Les deux sont nécessaires : en effet, si on progresse dans le temps linéaire, le temps circulaire permet d'avoir des points de repère ; par exemple l'importance de la famille chez les plus pauvres permet d'avoir un garde-fou par rapport à certaines évolutions de la société. Chaque être humain a besoin de ses racines, de ses repères. Pour avancer, il a besoin de tirer les leçons du passé, il ne peut pas simplement avancer sans jamais regarder en arrière. (Le croisement des savoirs, op. cit.)

C'est alors que ces personnes donnent une image qui pourrait être bien utile pour imaginer à la fois un temps tendu vers un but, évolutif, un temps rythmé et ritualisé, et un temps borné et repéré : *le temps en boucle (j'aime aussi l'image de la spirale), dans lequel les deux éléments sont associés : la mobilité, et le retour à des points fixes garantissant la possibilité de nouveaux départs consécutifs aux échecs. (Le croisement des savoirs, op. cit.)*

Il existe des phénomènes qui, s'ils s'écoulent dans le temps, contiennent en outre le temps en eux, constituent comme des figures temporelles. Tels sont le souvenir avec son rappel du passé ou encore le désir et l'espérance qui, tournés par

leur nature même vers l'avenir, contribuent à le créer et à le recréer toujours à nouveau devant nous. Ces phénomènes constituent la contexture générale du temps vécu (E. Minkowski, Le temps vécu).

Le stand by, un temps si particulier

Le « stand by » est le temps d'une attente de quelque chose qu'on ne peut pas dire, d'un événement dont on ne sait pas quand il arrivera.

Ainsi la maison d'arrêt est un lieu particulier où les personnes sont détenues pour un temps qu'elles ne savent pas d'avance puisqu'elles n'ont pas été jugées, que leur procès n'a pas eu lieu. Je note ceci pour bien établir la différence avec la situation des personnes détenues en centres de détention ou en centrales, lieux où elles connaissent la durée de leur séjour puisqu'elles y accomplissent la peine établie lors de leur jugement. On verra plus loin, d'après Minkowski, que cela peut tout changer.

Le séjour en maison d'arrêt est donc un temps, un temps d'arrêt, pris entre « la faute » et la date inconnue de la rencontre chez le juge, d'une confrontation, d'une reconstitution ou d'un jugement.

La « faute » qu'en tant qu'enseignante je n'ai pas à connaître, mais qui marque souvent le point limite d'un passé auquel il n'est pas possible de faire référence. Et les détenus en situation d'illettrisme sont souvent des personnes dont le passé « n'a fait qu'aboutir à la faute ». Il est d'autant plus difficile, voire impossible, d'y faire référence.

La date du jugement, ou d'un rendez-vous chez le juge, date de la fin d'une attente pour le traitement d'un dossier ; ces dates ne sont jamais vraiment connues d'avance. Il faut une certaine « culture » pour se faire une idée des délais d'instruction de tel ou tel type d'affaire. La grande majorité de ceux auxquels je m'adresse ne dispose pas de ces repères, ni de cette culture.

Cette période est donc, jusqu'à d'autres nouvelles, **entre parenthèses**. Elle n'est pas bornée, ni bordée. Les détenus n'y sont même pas en attente, car souvent ils ne savent pas ce qu'ils attendent exactement, ou ce qui les attend.

Je ne parle pas ici non plus de personnes qui purgent une peine après un jugement en flagrant délit, et qui savent tout de suite à quoi s'en tenir.

LE LANGAGE ET LA PENSÉE SE STRUCTURENT DANS LE TEMPS

On va voir avec J. E. Gombert⁶ quelques exemples et possibilités de travail sur une telle question à propos de l'ordre de l'énonciation : *Un élément important de la signification verbale, l'ordre d'énonciation* (1983) où il montre que la chronologie

6. Jean Emile Gombert, *Un élément important de la signification verbale, l'ordre d'énonciation* ; in *Rééducation*, 1983

d'événements est bien souvent comprise par le « mauvais » lecteur comme devant suivre la chronologie des propositions qui les expriment. J'avais pu travailler cette question, et y trouver des éléments de re-médiation à travers l'étude du code de la route en aidant les personnes à comprendre que la phrase :

« Pour tourner à droite, je mets mon clignotant »
ne signifie pas que d'abord
et qu'ensuite

« je tourne à droite »,
« je mets mon clignotant ».

C'est pourtant bien souvent ce que les personnes comprennent, ou lisent, et c'est bien souvent source d'incompréhension, ou d'inefficacité : lorsqu'un médecin dit à son patient « Chaque soir avant de vous mettre au lit, vous prendrez tel médicament », pense-t-il que cela puisse poser un problème ?

Distribuer l'expression d'une pensée

Après l'expérience vécue, lorsque la personne a l'intuition mentale d'une durée, elle va pouvoir choisir un matériel de locution et l'organiser dans une suite logique liée à un ordre syntaxique ; c'est là qu'un travail sur les connecteurs logiques prendra tout son sens, de même qu'un travail sur les relations causales entre les propositions ou sur la syntaxe. Ceci de façon à ce que lorsque le minuteur siffle, ou lorsque le sablier est vide, que **tout à la fois** la machine à laver s'arrête et que la tarte est cuite dans le four, autant d'événements simultanés dans l'instant, la personne, grâce aux mots, puisse dire : « En même temps il y a eu... ensuite... et puis enfin... » et bien faire comprendre la simultanéité de tout cela.

Mais dans les différentes activités de sa vie l'individu va être amené à penser les choses de manières différentes. Il y a des pensées qui se construisent dans la succession, d'autres dans la transformation. Par exemple, le choix des locutions et de leur distribution pourra se faire autrement pour exprimer le temps où une pâte lève, durée indivisible, non séquentielle, et le temps de mise au point d'une salade composée : lavez, épluchez, ajoutez. On pourrait faire percevoir cette différence en s'exprimant à partir d'un travail de photographie et du temps de « révélation » et un travail de composition par collages.

TROIS HYPOTHÈSES POUR ANALYSER CES TEMPS

Je pense pouvoir poser l'hypothèse de trois schémas où le temps vécu est différent selon les activités, et où il conviendra effectivement de voir comment aider à mettre de l'ordre ou aider à la distribution de la pensée dans chacun d'eux. Sans perdre de vue que ces schémas n'ont pas un caractère scientifique, parce qu'ils sont liés au vécu subjectif de chacun, ils pourraient me permettre d'analyser des situations pédagogiques.

Le schéma de temps T1 :

Quand je mange, les moments de la pensée sont contigus puisque c'est la logique de l'action. Je me situe sur une linéarité sensori-motrice où tout s'enchaîne de proche en proche, dans une logique de causes et conséquences directes.



Ce schéma est celui d'un temps linéaire, aucun retour n'est possible : on avance, sans arrêt et sans recul. Comme ces femmes qui attendaient la fin du cycle de la machine à laver qui à leur manière ne vivent qu'un temps organisé pour elles et venu par elles.

Le schéma de temps T2 :

On se situe ici dans l'aléatoire, dans l'impossibilité de penser à l'avance, de prévoir.



La pensée suit cette ligne imprévisible et doit réagir à chaque instant.

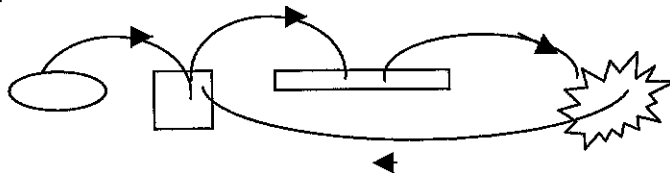
C'est la situation de l'enfant qui joue au ballon dans un groupe. Il ne sait pas à l'avance, et ne peut que se préparer à différentes éventualités qu'il n'a pas forcément toutes en mémoire.

C'est peut-être aussi la position des personnes qui discutent ou bavardent à bâtons rompus.

Cette situation n'est pas inconfortable si elle est cadrée : le terrain de foot, la classe, la pièce ou la table autour de laquelle on se trouve. Il s'agit donc de la contextualiser.

Le schéma de temps T3 :

Lors des apprentissages, en mathématiques par exemple, on se trouve dans un rapport de causalité imposé, on utilise les mots « si », « alors » et « donc », les moments successifs de cette pensée ne sont pas les mêmes. Ce à quoi on pense, ce sur quoi le sujet est amené à se centrer successivement, donne un rythme différent à la pensée.



Et dans ce schéma, certains retours sont possibles, pour les vérifications. Que ce soit pour des hypothèses, vérifications ou inférences, ces retours en arrière en

pensée sont possibles grâce au langage et aux images ; cela montre une forme de maîtrise des temps, des instants, et des arrêts de temps puisqu'on peut revenir en arrière, sur un instant et en pensée.

Pour tout apprentissage la pensée doit s'organiser dans le temps, être capable d'aller-retour, de mouvements avant/arrière, et de déductions. Elle doit y être entraînée par exemple par l'utilisation de phrases et de mots ayant du sens comme on l'a vu plus haut avec le code de la route.

A l'école on demande à l'enfant de revenir de manière réflexive et réversible sur quelque chose qui a fonctionné de manière rigoureuse. Ce retour est impossible si on se place dans la seule perspective du temps linéaire qui s'écoule inexorablement. Alors que c'est précisément ce retour qui permet au sujet de « repenser la chose », avec « ses mots à lui », en utilisant son système de représentations ; c'est la garantie d'un acte de généralisation, donc de pouvoir transposer ailleurs un schéma de pensée qui est maîtrisé. L'enseignant reprend ce dire de l'élève en y ajoutant des connecteurs logiques, « si », « donc », « alors », et un vocabulaire du code général, « tu essaies », « tu tâtonnes »... C'est ce qui garantit le passage du concept quotidien au concept scientifique, qui garantit un apprentissage.

Ces trois outils, T1, T2 et T3 me permettent déjà de repérer le mode de fonctionnement de mes élèves, dans quel schéma de temps ils se placent. Ainsi je peux voir s'ils sont capables de se décentrer ou non de l'enchaînement de T1, de se repérer dans l'aléatoire T2 ou de s'orienter dans les allers et retours de T3.

Puis, grâce au langage, aux paroles, je leur permets de revenir sur les instants vécus précédemment, sur des durées (comme le temps qu'il faut pour faire une pâte), sur des moments (comme la fin d'une lessive, d'une cuisson, annoncée par le minuteur), ou sur des rythmes et des rites (comme la menstruation et la gestion des plaquettes de pilules, thème récurrent dans les groupes de jeunes femmes en difficulté). L'habileté demandée au temps T3 s'entraîne par le langage.

Ma pratique consiste donc à les amener de T1 à T2 ou T3 par le langage, à l'aide d'un code écrit, d'un code symbolique ou imagé. Avec chaque type de personnes et leur vécu, il s'agit enfin pour moi de trouver ce qui peut être code symbolique et être ensuite dit par le langage.

Cela fait prendre conscience des temps T1, T2 et T3, ça aide à changer et passer d'un temps à l'autre, à avoir ainsi un codage symbolique des temps qui amène les élèves à un degré d'abstraction nettement supérieur où ils peuvent appliquer la combinatoire à des représentations mentales multiformes du temps : avoir si l'on veut une grammaire du temps.

À l'ALCI, « vie quotidienne »

Je reprends donc l'exemple de l'ALCI et du module « vie quotidienne » ; l'organisation même de nos séances, qui se déroulaient sur la matinée, devait peu à peu permettre à ces femmes de comprendre une nouvelle possibilité de gérer leur temps. Elles arrivaient donc entre 8 h 30 et 8 h 45 après avoir déposé leurs enfants à l'école, nous disposions de 3 heures, temps limité par la sortie des classes, pour :

- * Echanger les nouvelles, comme en Afrique, et **annoncer** les objets et thèmes de travail de la matinée (on verra plus loin l'intérêt de finaliser).
- * Préparer le repas de midi pour que chacune reparte avec un plat et un dessert, ceci en prévoyant une recette qui demande un temps de cuisson, pour nous permettre de « décoller » de la linéarité.
- * **Pendant** la cuisson, étudier une question d'économie sociale et familiale : activité menée en parallèle avec la cuisson.
- * Noter les recettes et lire les documents proposés.
- * Faire un bilan de la matinée et préparer le transport des plats : échange libre permettant un retour, une prise de recul sur la matinée, sur ce qui a été fait et comment les activités avaient été menées ; « pendant que », « pendant ce temps », « avant », « après », « en même temps » devaient être employés et exprimer ces allers et retours d'une activité à l'autre. Je tenais à ce que chacune puisse en garder trace et ainsi donner la possibilité de reproduire la même situation, ou une situation équivalente, avec des allers et retours et centrations successives sur des activités à durées différentes. Cette possible reproduction était le seul gage d'un apprentissage.

De façon très pragmatique, l'utilisation d'un minuteur de cuisine « bornait » pour nous les temps de cuisson, autorisant chacune à « faire autre chose » en attendant, même si les durées approximatives des activités n'étaient pas encore des grandeurs mesurables pour les personnes. Elle nous permit de repousser l'étude des heures et des délais à quelques séances plus tard.

Cette organisation permit un échange fructueux entre les personnes sur leurs propres emplois du temps, et leur gestion du temps. Ainsi leur participation à diverses activités d'association ou de quartier fut-elle facilitée.

En donnant à ces personnes la capacité de passer, par le vécu concret puis par des échanges, à un autre schéma du temps, de passer de l'un à l'autre des schémas, on leur démontre de manière vécue, physique, que les actes successifs sont organisés selon des obligations, des contraintes, et ont une durée déterminée.

Si on constate avec elles que cela a fonctionné, on leur permet de reproduire symboliquement le même schéma avec d'autres objets, des moments de pensée ou des propositions par exemple. En conséquence, à partir de ces actes, il y a une possible réorganisation de la pensée selon un ordre qui n'est pas de leur logique habituelle d'action, qui n'est plus de « leur » logique mais qu'elles peuvent s'approprier et sur lequel elles ont conscience qu'elles peuvent construire en confiance. Elles pourront prendre le temps (ou la liberté) d'aller à un cours de conduite ou de lecture... **pendant que** tournera la machine à laver. C'est alors grâce aux mots, aux actes et aux durées, par la coordination des points de vue, qu'elles pourront se décentrer, passer d'un temps T1 à un temps T2 ou T3 et ainsi s'organiser de façon autonome.

Un calendrier pour les rendez-vous

Pour aider les personnes vivant sans points de repère, un temps cyclique et totalement répétitif, j'ai proposé l'utilisation d'un agenda simple ou, plus souvent

d'un calendrier avec des repères du style « post it » collés sur le réfrigérateur (lieu de la maison où rien de ce qui est inscrit ou collé ne passe inaperçu ni ne se perd !). Une classe de CM de la cité nous a bien aidés dans ce travail en composant, pour les vendre, des calendriers artistiques et culturels où il y avait de la place pour écrire. (C'était le projet de la classe chaque année, et cela permettait aux élèves de gagner de l'argent pour leur coopérative.)

Nous avons donc travaillé, ensemble, à doter chacune d'outils qui lui conviennent. Le temps et l'action qui doit lui correspondre sont notés, représentés sur un espace, ce qui les rend plus directement perceptibles. De plus ces calendriers, à la différence de ceux des PTT présentaient une page par mois, ce qui permet de poser un geste : tourner une page, un vécu : changer de décor, sur un temps qui est passé.

Les jardins familiaux

La vie « au jour le jour », imposée à certaines personnes par de grandes difficultés financières et professionnelles a amené les divers partenaires du Développement Social des Quartiers à monter dans le cadre de la « Maîtrise d'Oeuvre Urbaine et Sociale » un important projet de jardins familiaux qui devaient permettre à ces personnes en très grande difficulté de retrouver le contact avec la linéarité du temps au long d'une année, et le déroulement des saisons, réalité qu'ils et elles avaient perdue depuis des années.

Bêcher, planter, ça dure un certain temps et ça laisse des traces : une terre retournée, des sillons, et de la fatigue (!) ; ce sont des actions qui ont un premier effet immédiat, comme les actions du petit enfant. Ensuite, il faut guetter les signes et constater, avec un jardinier plus expérimenté ou par l'expérience, que ces signes sont un code, et qu'ils impliquent une action, un geste : les mauvaises herbes, il faut les arracher, les pousses de carottes serrées, il faut les démarier ; cette série de gestes et de schèmes amène un résultat, et le résultat peut être différé.

L'intérêt de ces actions de jardinage se lit en deux domaines :

- * Celui du rapport des gestes avec leur effet final différé ; la pensée est là d'abord au stade sensori-moteur et préopérateur où elle n'a que des représentations liées à l'exécution des actions. Elle a de grandes difficultés à reconstruire sur le plan de la pensée des actions qui sont maîtrisées sur plan moteur ;
- * Celui de la prise de conscience généralisable de ce phénomène : un schème, une série de gestes, produit un effet final. La pensée passe au stade opératoire puis de la logique formelle combinatoire où elle maîtrisera les représentations propositionnelles lui permettant de tenir un raisonnement et de le transférer à toute autre situation qu'elle aura été à même de comparer symboliquement.

DURÉE ET TEMPS FINALISÉ

Dans « le temps vécu » Minkowski explique :

L'attente en tant qu'attitude vitale est plus élémentaire... elle se présente d'une toute autre façon... On dirait que tout le devenir, concentré en dehors de l'individu, fonce, en une masse puissante et hostile, sur lui en cherchant à l'anéantir.[...]

L'attente pénètre ainsi l'individu jusqu'aux entrailles, le remplit de terreur devant la masse inconnue et inattendue... qui dans un instant l'engloutira. L'attente primitive est ainsi toujours liée à une angoisse intense ; elle est toujours une attente anxieuse... elle est suspension de l'activité qui elle, est la vie même.

Je ne peux pas avoir ressenti ce que ressentent mes élèves, mais je reconnais dans cet écrit ce que je lis dans leurs yeux et leurs questions, dans leur façon d'apprendre ou d'avoir des difficultés.

La douleur n'a pas, dans le domaine sensoriel, d'équivalent positif ; ... nous le trouvons – cet équivalent positif – dans le sentiment positif, et sui generis qui accompagne l'achèvement d'une action ou d'une tâche entreprise. [...] Ce qui vient s'opposer au caractère négatif de l'attente, ce n'est pas une attente agréable, mais avant tout la joie élémentaire de vivre, liée à l'activité, ou, encore mieux, la satisfaction liée à l'accomplissement d'une action tendant vers un but moral, au sens le plus large du mot, action qui nous libère entièrement de l'emprise, de l'étau de l'ambiance immédiate. On a vu ça plus haut avec les jardins familiaux, des gestes physiques codés, et le rapport de causalité du geste sur l'effet. Lorsqu'on s'assigne un but moral, de la même façon, on se donne un code, des signes symboliques avec ses propres mots et affects.

Dans l'activité, je tends vers l'avenir, dans l'attente, je vis le temps dans une direction opposée (comme à reculons)... L'activité contient de la durée en elle, elle est de la durée active. Il n'en est plus de même pour l'attente. Il nomme ainsi « l'élan vital, l'attente créatrice ».

Je crois que beaucoup des hésitations et difficultés de mes élèves se trouvent dites là. Dans cette attente qui ne peut être activité parce qu'elle est prolongée mais dont on ne connaît pas le terme.

Et comme s'il écrivait pour nous, Minkowski poursuit :

Dans l'attente, il existe un rétrécissement de l'être vivant, un « devenir plus petit » qui vient s'opposer à l'expansion de l'activité. Dans l'attente, l'être se replie sur lui-même, se recroqueville, cherche, dirait-on, à exposer le minimum de soi aux heurts de l'ambiance hostile.

A la Maison d'Arrêt, Kévin est arrivé un début d'année, et il a dit : « Avec ce que j'ai fait, le juge en a pour deux ans d'enquête, et je vais en prendre pour 10 ans, alors on peut se mettre au boulot ». Les compétences de Kévin ont pu se développer et s'exprimer beaucoup plus aisément que celles de Daniel dont j'ai parlé au début de ce travail. Les seuls temps « à vide » avec Kévin furent ceux qui précédaient des échéances judiciaires.

« Maman, je t'attends »

Une très belle illustration de cette attente qui, si elle n'a pas de but, ne permet aucune vie, ni création, ni projet, c'est celle donnée par les femmes détenues à la Maison d'Arrêt dans le livre « Maman je t'attends ». Elles ont imaginé et écrit cet album avec Mireille d'Allancé.

La maman de Tom est en prison, et Tom fait vivre son attente en plantant une petite graine, dont le développement marquera les étapes de l'attente.

Tom pose des gestes et se donne un code qui marquera les étapes vers le retour de sa maman. Il est dans un temps de transformation, dont parle Bergson, transformation de la famille, de lui-même, des relations ; et cette transformation durera aussi longtemps que l'absence de la maman, dont il ne connaît pas le terme. Il se donne des étapes, des repères, afin de garder le droit de grandir, de créer sa vie pendant cette attente.

Cet ouvrage a été réalisé dans le cadre du projet **des mots pour leur dire** avec l'objectif de permettre d'aborder auprès d'enfants le thème de l'incarcération d'un parent.

Idées, scénario, texte et découpage sont faits par les femmes détenues de la Maison d'Arrêt de Loos (Nord)⁷.

Ouverture professionnelle

Me voici donc avec les détenus de la Maison d'Arrêt, dans une situation difficile où il faut se lancer avec eux dans un projet ! Faire avec eux le pari de l'apprentissage de la lecture, parce que c'est ça qu'ils demandent. En quoi ce que je vais proposer a des chances de leur permettre d'entrer dans les apprentissages, dans des projets ?

*Il y a un lien assez étroit entre la construction d'un projet et la construction de ce que j'appelle une mémoire, une histoire. ... Ce projet (individuel de formation) assure une fonction essentielle de construction d'une identité positive, de ré-élaboration d'une identité personnelle, et à terme professionnelle. La démarche de projet est fondamentale dans la mesure où ce qu'est potentiellement un individu, il doit le devenir...*⁸

Comment répondre à ces nécessités, proposer aux détenus de vivre le projet d'apprentissage de la lecture, un vrai projet de formation, même si aucune référence à « leur » passé n'est accessible, avec une idée particulière de l'attente et même si les conditions énumérées plus haut ne sont pas vraiment, ni naturellement réunies.

Pour permettre des apprentissages, je sais maintenant qu'il faut disposer

- d'un instant de confiance où l'élève me laissera comprendre dans quel schéma de temps il se situe ;
- d'un passé auquel faire appel ;
- d'un but, pour le projet ;
- d'un terme, d'une fin à l'attente, donc d'un délai pour les actions ;
- de systèmes temporels différents : cyclique pour se repérer et se sécuriser, linéaire pour avancer, aléatoire pour vivre, temps en parallèles pour pouvoir prendre du recul, temps en boucle pour pouvoir revenir sur des acquis, reprendre de nouveaux départs ou pour acquérir des concepts scientifiques.

7. Il est possible de se procurer cet ouvrage auprès de l'association « Relais enfants parents » qui intervient dans les lieux de détention.

8. André Philip, *Nature, forme et fonction du projet de formation*, Directeur du CNESPET, IUFM de Versailles.

- de mots qui permettent de dire le vécu, de distribuer la pensée, de combiner les propositions, de construire les concepts et de s'appropriier les concepts scientifiques,
 - de traces pour pouvoir revenir sur le passé, et l'acquis, en toute sécurité, traces qui servent aussi quelquefois à baliser l'avenir.
- **Un instant de confiance** : Lorsque rien dans l'entourage n'est favorable à un quelconque projet, à envisager un apprentissage, élève et formateur se trouvent comme en haut d'un rocher dont on doit descendre en rappel. Il y a un instant où il faut la confiance. Il faut basculer vers ce qui paraît d'abord comme le vide et qui avec l'accompagnateur ou l'enseignant, devient peu à peu, mètre après mètre, lettre après lettre, un lieu d'expérience.
- **Un passé auquel faire appel** : Créer donc un passé auquel faire référence, c'est en début de cours, avec les présents, avoir un échange de nouvelles, d'informations, de façon tout à fait spontanée et informelle, et dans la confiance. Puis, dès que c'est possible, travailler à partir de ces informations, en les prenant comme ce « petit » passé auquel on peut faire référence, sur lequel on peut revenir. On peut le nommer, le raconter, l'écrire, le lire, en changer la forme d'expression dans tous les sens ; c'est un objet que l'on peut triturer sans danger !
Il est un autre passé auquel l'accès est facile et que l'on peut étudier sans danger, ce sont les grands mythes ; ces textes nous permettent d'étudier ce qui concerne chacun, au plus près et au plus intime, sans obliger personne à se dévoiler. C'est une proposition de Serge Boimare (pédagogue avec des enfants d'une institution psychothérapique, qui ont peur d'apprendre et de penser, actes du colloque de Bobigny, *Apprendre et penser*, 1988)⁹.
- **Un but, pour le projet** : A chaque détenu en formation est attribué un dossier, permettant de garder trace de son parcours de formation. Lorsqu'il est transféré vers un autre lieu de détention, ce dossier le suit, soit directement d'enseignant à enseignant, soit par le greffe avec les affaires du détenu. S'il est libéré, il part avec ce dossier, sur lequel il n'est pas fait mention de la détention.
L'utilisation de ce dossier permet d'établir avec chacun l'état des lieux de ses compétences et/ou savoirs ; il permet aussi d'écrire les projets, les objectifs que nous nous donnons, le détenu et moi, pour une période de formation. A chaque changement de période, il permettra de noter le bilan, et de faire un nouveau projet.
- **Un terme, une fin à l'attente**, un délai pour les actions : Le travail par périodes de 6 semaines, comme indiqué dans la circulaire de 1995 relative à l'enseignement en milieu carcéral, avec l'utilisation du dossier de suivi, où sont inscrits les objectifs de chacun, suffira à donner une fin à une attente dans un délai accessible.

9. Voir dans ce même numéro l'article de Serge Boimare.

Mais pour ceux qui ont de plus grandes difficultés, à chaque début de cours, les objectifs et temps de travail sont annoncés, et affichés de façon à avoir toujours accès aux délais, ou au terme d'un travail.

- **Des systèmes temporels différents** : Différents moments sont organisés dans un cours :

Je peux utiliser ou mettre à profit les différents "moments" de la pédagogie, et entraîner les élèves aux différentes actions symboliques de décentration, de fonctionnement séquentiel, de répartition de leurs actions, des apprentissages, de leur pensée. Car il y a des moments où tout le groupe est ensemble, soit pour un échange « à bâtons rompus », soit ensemble sur une tâche commune, une lecture d'affiche par exemple, où le temps en boucle est particulièrement bien illustré.

Il y a des moments où chacun est attelé à sa propre tâche,

- soit avec ses propres objectifs, exploitation de la situation collective de façon différenciée pour chacun des élèves.
- soit pour une recherche qui participera d'un travail de tout le groupe, les temps sont parallèles et ce sont les points de départ et d'arrivée qui les déterminent et les bornent. Chacun doit ici se « borner » à l'étude d'une séquence, qui s'ordonnera dans un tout.

Il y a enfin des temps de retour sur les acquis, soit avec le groupe par exposé au groupe de ce que chacun a cherché personnellement ; soit individuellement, comme on l'a vu plus haut avec la fiche de suivi.

- **Des mots** : Des mots qui permettent de dire les concepts et de s'appropriier les concepts scientifiques, ils seront le lot apporté par chaque thème étudié, bien sûr. Certains d'entre eux, choisis avec les élèves, seront expliqués, resitués dans les exemples où nous les aurons rencontrés, et conservés dans un beau classeur, qui servira de ressource et d'assise à certains, lorsque la mémoire ne peut répondre à toutes les exigences qu'on a pour elle.

Des mots qui permettront de nommer une situation, et de gérer et distribuer les propositions temporelles.

- **Des traces** : nous en avons vu plus haut, avec le dossier de suivi de formation, avec ce classeur de mots, et avec des affiches.

Mais aussi des traces pour pouvoir revenir sur le passé, et l'acquis, traces qui servent aussi à baliser l'avenir. Ces traces montrent une combinatoire possible avec les propositions temporelles rencontrées dans les situations pédagogiques.

CONCLUSION : HÉRACLÈS, UN MODÈLE ?

Bien des personnes que j'ai connues comme élèves, adolescents, jeunes et adultes en situation d'illettrisme, détenu(e)s, ont d'abord été blessées ou mal traitées dans leur vie, déjà leur vie d'enfant ; beaucoup n'ont pas bénéficié de structure familiale stable, ou bien ils ont grandi dans une famille décomposée où la structure monoparentale n'a pas non plus permis que le rôle de tiers soit assuré entre l'enfant et la mère, rôle de médiation du père qui diffère la satisfaction des désirs : « Chacun

son tour », « chaque chose en son temps ». Le père médiateur qui fait sortir l'enfant de la logique de satisfaction immédiate du "tout maternel". Le père qui introduit donc le temps, le temps du désir, qui doit permettre à l'enfant après 4 ans de sortir de l'âge de la toute puissance. Si l'enfant n'accède pas au temps, à la chronologie, il lui sera trop difficile de penser, il y renoncera et se l'interdira. Pour ouvrir les possibilités de tout ce que j'ai pu étudier dans cette étude, je voudrais laisser la place à un éclairage un peu autre mais qui me paraît donner un cadre anthropologique à ces réflexions.

Serge Boimare, dans les actes du colloque de Bobigny (op. cit.) écrit, parlant de ses élèves : *Ces enfants ont envie de savoir, mais ils ont peur d'apprendre ; je suis contrarié à chaque fois que j'entends dire que ces enfants ne veulent pas savoir, alors que l'observation nous montre que l'avidité et la curiosité excessive, parce qu'impossible à différer, font partie des causes majeures de leur dysfonctionnement intellectuel. [...] Je suis persuadé que ces enfants ont envie de savoir, qu'ils souhaitent accéder à la connaissance, et qu'ils sont prêts à faire beaucoup pour y arriver, excepté une chose, excepté d'apprendre. [...] Ce qu'ils ne supportent surtout pas, c'est le flottement, le doute, la suspension du jugement qui accompagnent nécessairement toute recherche aussi élémentaire soit-elle, tout problème posé jusqu'à sa résolution. [...] Un exercice pourri est un exercice où les informations ne sont plus régies par des liens de certitude, un exercice qui impose un temps de suspension, un temps d'arrêt pour une élaboration, même minime, parce que ce qu'il y a à savoir ne se donne pas d'emblée. Associer des lettres pour en faire un son ou un mot quand on ne sait pas encore lire en est un exemple comme peut l'être toute recherche, toute entrée dans un code nouveau qui oblige à prendre des distances avec ce qui est perçu directement et à délaisser certains de ses repères. Paradoxalement, ce temps de suspension qui devrait être propice à la construction et à la mise en forme provoque la dispersion et la déroute. On ne peut mieux dire le refus de se trouver sur le schéma T1 si on ne sait pas vers quoi il tend, le refus d'un exercice pourri qui vous plonge dans l'incertitude et l'aléatoire, l'incompréhension des temps d'arrêt pour élaboration, pourtant indispensables pour apprendre, parce qu'on n'a pas la représentation mentale qui permet de se placer en confiance sur le schéma T3.*

Il y a chez ce combattant de la force (Héraclès), incapable de contrôler la brutalité de ses mouvements d'humeur devant la déception, une incontestable proximité avec l'organisation psychique de ces enfants. [...] Le nom d'Eurysthée, qui est chargé de le guider au cours de cette épreuve, nous apporte un indice de taille pour comprendre ce qui est demandé au héros, il veut dire : celui qui contraint vigoureusement à reculer loin. Il va obliger celui qui ne tenait compte que du moment présent à un retour en arrière pour approcher et maîtriser les pulsions archaïques qui le gouvernent sans qu'il en ait véritablement conscience. Il va obliger celui qui se prenait pour le maître du monde à connaître la dépendance, à approcher le manque et la frustration attachés à la condition humaine dans la loi et le temps restaurés de façon draconienne. [...] Ces images ont d'abord le mérite de nous montrer que le fonctionnement intellectuel de ces enfants, qui n'ont que l'action pour dissoudre leur inquiétude, ne s'enclenchera pas tant qu'ils n'auront pas affronté, comme Héraclès l'a fait, ces angoisses archaïques qui les dérèglent,

ces angoisses qui font que le temps de l'élaboration devient un temps de déstabilisation.

Il me paraît donc faire partie intégrante du rôle de pédagogue que d'être capable de faire comme Eurysthée, c'est à dire de donner des représentations à ces émotions (de les nommer et de se donner à l'aide des mots le même droit de les agencer, de les distribuer, qu'on s'est donné pour les temps ; d'exercer sur les émotions les mêmes compétences qu'on a développées pour le temps) [...] Lorsque le sujet d'étude est suffisamment proche des préoccupations internes, le temps de suspension pour élaborer s'allonge, le doute devient permis. Il est donc nécessaire de trouver cette distance qui permet au support d'être chaud sans être brûlant.

Quand on est capable de supporter, même un temps court, l'alchimie intérieure qu'imposent la liaison, la dé-liaison, l'association, la dissociation (le linéaire, l'aléatoire et les moments successifs d'un schéma T3) même en apprenant à lire, on n'a plus autant besoin de sa carapace musculaire, de sa virilité pour lutter contre les signes de dérèglement que fait courir l'élaboration et on peut construire et dépendre, sans y voir un « truc réservé aux pédés »

L'élève sait alors qu'avec le langage, il peut aller et venir, en pensée dans le temps ou au milieu des instants, il peut distribuer les moments et différentes formes de temps, et de la même façon construire sa pensée, apprendre et faire des projets.

Et pour terminer, avec Corinne.

Je ne peux terminer ce dossier sans y ajouter une petite aventure vécue récemment à la maison d'arrêt. Il m'est demandé de rencontrer, pour l'inscrire en cours, une femme, Corinne, qui ne sait « pas du tout lire et écrire ». En effet, lors de notre rencontre, Corinne ne répond à aucune des questions ou consignes du test de lecture LPP (lecture et population pénale) que nous proposons systématiquement à toute personne n'ayant pas de diplôme. Je laisse tomber test et autres évaluations. Nous « papotons » quelques minutes, les enfants, l'arrivée ici... et cette personne accepte de s'inscrire au cours, avec moi, « pour voir » s'il est possible d'apprendre à lire. Elle me prévient qu'elle ne sait rien du tout, que ça sera très difficile. Lorsqu'elle vient à un premier cours, nous travaillons avec le groupe sur la présentation des différents types de lettres. *A priori* Corinne ne peut pas faire l'exercice. Je m'installe avec elle, et lui demande ce qu'elle connaît sur la feuille. Elle reconnaît d'abord quelques lettres, puis des syllabes, puis des mots simples, puis utilise une fine stratégie de comparaisons pour étendre son champ de compétences. Je souligne d'un crayon léger, au fur et à mesure, ce qu'elle lit ou déchiffre ; la lettre est presque entièrement soulignée. Je n'ai rien dit, rien soufflé, j'ai écouté et attendu sans impatience aucune, l'aidant juste à tenir le fil qui la conduisait vers sa pensée.

Voilà. C'était juste pour le goût de l'instant de confiance.