

Donner et prendre la parole, Pourquoi et comment ?¹

Jeannine Duval Héraudet²

Mots clés : Violence. Non-dit. Parole. Dispositifs. Symbolique. Imaginaire. Ethique. Lien social. Loi.

Pourquoi donner la parole à l'autre, que cet autre soit seul ou au sein d'un groupe ?

Il n'y a pire violence que le non-dit, le silence quand il est mutisme ou impossibilité de dire.

La violence est fondamentale à l'être humain. C'est elle qui participe de la pulsion de vie. Nous ne pouvons pas renier la violence qui est au fond de nous parce que nous l'utilisons. C'est elle qui nous permet de continuer à nous battre, à défendre notre liberté, à vivre, tout simplement, malgré tous les « coups durs », les déceptions, que nous pouvons rencontrer. Toutefois, cette violence s'éduque et, en particulier, se transforme en acte créateur grâce à la parole.

Ne nous est-il jamais arrivé, devant un « mur d'incompréhension », devant une situation d'incommunicabilité manifeste, lorsque nous avons ressenti que nous ne parvenions plus à nous faire entendre, de vouloir empoigner notre interlocuteur et de le secouer ? Le passage à l'acte, c'est quand il n'y a plus de mots « pour dire », quand je suis envahi, submergé par ma propre violence, quand je ne vois plus dans l'ici et maintenant de la situation présente une autre manière pour la décharger... C'est ce que nous pouvons constater lors des manifestations qui regroupent plusieurs millions de gens dans la rue. Le sentiment le plus souvent exprimé était celui de n'être, ni compris, ni même entendu³...

Quand il n'y a pas ou plus de parole à un moment donné, la « marmite » explose contre les autres, contre les objets ou contre soi-même, en violence physique ou verbale, en destructions, ou implose, faute de pouvoir s'extérioriser, et se retourne en T.S. (Tentative de suicide), dépression, maladies psychosomatiques...

Le professeur dans sa classe ne peut pas gérer directement les dysfonctionnements institutionnels, encore moins les dysfonctionnements de la société, les mesures législatives restrictives qu'il peut estimer injustes, ce que les parents, eux-mêmes exclus, privés de leur parole, leur renvoient. Mais il peut tenter à son niveau de faire que la parole circule dans sa classe. Mais c'est encore trop peu, trop ponctuel, et risque d'être très limité. Il sera plus efficace que ce travail se fasse au niveau d'une équipe.

¹Intervention au Lycée Professionnel Françoise Dolto, Le Fontanil, en Isère, en Juin 1999. Sous le titre : Des mots contre la violence, Donner et prendre la parole », cet exposé faisait suite à des mises en situation et des expériences de parole au sein d'un groupe d'enseignants en stage de formation continue et ouvrait à de possibles prolongements. Il va de soi que ce qui est dit ici à propos de la parole et des dispositifs évoqués peut être transposé dans d'autres contextes.

² J'étais alors formatrice au groupe Relation et communication (GREC) à la MAFPEN de Grenoble.

³ J'évoquais en 1999, date de ce texte, les grèves et les manifestations qui se sont produites en novembre et décembre 1995 contre le plan Juppé », concernant les retraites et la Sécurité sociale. Deux millions de personnes étaient dans la rue. Chacun a eu l'occasion de vivre, à un moment ou à un autre, la même expérience !

Dès les années 1950, Célestin Freinet l'avait bien compris, et, s'il a voulu transformer la pratique pédagogique comme les relations maître-élèves, lui-même et ceux qui l'ont suivi, ont mis au point des instances, des méthodes pour que la parole de l'élève émerge. La pédagogie institutionnelle, à la suite de Michel Lobrot¹ ou de Fernand Oury², a insisté sur la nécessité de donner à la pédagogie une priorité : la transformation des personnes et la conversion des attitudes. C'est à cette condition que pourra s'opérer un changement de la société³.

Mais ces courants pédagogiques ont été et demeurent en marge de « la pensée officielle » de l'Education nationale, qui les pille de temps à autre en leur empruntant **des techniques** - mais pas la philosophie qui sous-tend ces courants -, qui y revient épisodiquement en période de crise.

Pourquoi proposer des instances de régulation ou de circulation de la parole au sein d'un établissement scolaire ?

Indépendamment de tout jugement de valeur, on peut discerner deux « bonnes raisons » qui engagent à donner la parole à l'autre.

1) Sur le plan éthique.

Rencontrer, respecter l'autre comme **une personne**, comme **un sujet capable d'un désir**, suppose de s'informer un tant soit peu quant à ce qu'il pense et quant à son désir.

2) Sur le plan stratégique.

- Si je désire savoir ce que chaque élève pense du rythme de travail que j'ai établi, de mes méthodes, des relations établies entre nous ou des relations qui existent au sein du groupe d'élèves, propices ou non à un travail satisfaisant, si je ne veux pas être emprisonné dans mes propres projections, si je cherche à améliorer ces différentes dimensions de nos conditions de travail commun, il n'y a pas d'autre solution que de m'enquérir auprès de celui-ci de la manière dont il le vit. Ce peut être fait par oral ou bien par écrit, mais toujours avec des dispositifs et des règles établies à l'avance et bien clarifiées. C'est la fonction des « bilans-évaluations » tels que les présente Gérard Wiel par exemple⁴.

- C'est également le seul moyen de préciser (ou de désamorcer) les conflits, la violence, le passage à l'acte inévitables quand trop d'implicite et de non-dits s'accumulent. « Plus un établissement est journallement confronté à la souffrance, où monte l'angoisse et gît l'impuissance, plus on aurait bénéfice à y créer des espaces pour penser, symboliser, sublimer. Si on n'y trouve pas de "lieu" pour métaboliser souffrance et angoisse, alors celles-ci risquent de n'être qu'individuelles, perdues pour une réflexion transformante⁵. »

¹ Lobrot, M. 1966, *La pédagogie institutionnelle : l'école vers l'autogestion*, Gauthier Villars, 3^e éd. 1975.

² Oury, F. ; Vasquez, A. 1967, *Vers une pédagogie institutionnelle*, Vigneux, Matrice.

³ C'est la conviction de Jacques Pain. (Pain, J. 1995, « La violence du désir sans rien d'autre, Une question d'école », *Actes du 11^e Congrès National des rééducateurs de l'Education Nationale, L'enfant et la violence*, Perpignan).

⁴ Wiel, G. 1992, *Vivre le lycée professionnel comme un nouveau départ*, Lyon, Chronique sociale.

⁵ Cifali, M. 1994, *Le lien éducatif, Contre-jour psychanalytique*, Paris, PUF, coll. L'éducateur, p. 152.

Quelle parole ? Les « effets » de la parole.

Il y a parole et parole.

La parole est toujours adressée à quelqu'un. C'est le moyen par lequel un sujet cherche à se faire entendre, grâce à l'usage de la langue et dans le déroulement d'un discours.

C'est le discours qui fait lien social.

C'est dire que les effets de la parole sont fonction du type de discours dans laquelle celle-ci est proférée.

Le champ de ce discours peut-être :

- La pédagogie.
- La politique.
- Le juridique.
- Le religieux.
- La magie.
- La médecine.
- La psychologie.
- La psychanalyse.
- etc.

Il est des paroles qui ordonnent, commandent, entraînent ou enthousiasment, séduisent ou subjuguent, orientent, conseillent, apaisent, consolent ou guérissent. Mais qui ne voit pas la différence entre la parole démagogique dont on sait que les promesses qu'elle portent ne convainquent que les dupes, et la parole qui engage le sujet qui les profère dans un acte véritable dont il sort différent ? C'est toute la différence entre parler pour ne rien dire et le « *bien dire* ».

Donner la parole, prendre la parole : une prise de risque

Donner la parole aux élèves, soulever le couvercle, que ce soit vis-à-vis d'un élève singulier ou d'un groupe, est toujours une prise de risque.

On risque toujours d'entendre ce qu'on ne voulait pas entendre, ce que l'on ne voulait pas savoir.

On risque toujours de déclencher chez l'autre et chez soi des émotions, l'expression d'affects que l'on se doit de pouvoir recevoir, accompagner, assumer, élaborer.

Prendre la parole que l'on soit adulte ou élève, est toujours une prise de risque.

- Le risque de ne pas parvenir à dire ce que l'on veut dire, car les mots sont toujours inadéquats, ratent toujours, car ils ne traduisent jamais précisément ce que nous ressentons.
- Le risque d'être incompris, interprété.
- Le risque d'être jugé.
- Le risque d'être trahi dans ses confidences.

Ces prises de risque rendent indispensable de poser un cadre, des règles, de clarifier celles-ci d'entrée de jeu, afin d'organiser la prise de parole ou l'écrit, la réception, son analyse et sa reprise, ce qui en est fait ensuite. D'où la nécessité de ne pas être seul pour analyser, se distancier, élaborer quelque chose à partir de cette parole.

Nous ne devons pas oublier non plus que tout cadre, toute règle, peuvent toujours être transgressés. Ce qui importe, là encore, c'est la parole qui parle de cette transgression, l'analyse, permet de l'élaborer, d'en faire quelque chose de constructif.

Comment donner cette parole ? Dans quelles conditions la prendre ? Des dispositifs

Des situations de communication

(Quelques situations non exhaustives, expérimentées dans des classes, depuis l'école maternelle jusqu'au lycée. Ce sont des pistes, une simple information sur ce qui se pratique).

- **« *Quelque chose à dire* » ou « *Quoi de neuf ?* »**

Les sources en sont la pédagogie Freinet (« *Quelque chose à dire* »), ou Fernand Oury en Pédagogie institutionnelle (« *Quoi de neuf ?* »). Il s'agit d'un temps de parole individuelle, institué, réglé dans le temps, dans la durée, dans l'ordre des passages, etc. durant lequel chacun peut parler de lui-même, d'un événement, d'une situation, etc. qui l'ont marqué¹.

- ***Le conseil de coopérative (ou de classe)***².

Il s'agit d'un dispositif qui ouvre un temps d'analyses, de régulation et de décisions collectives.

Il est rigoureusement articulé, comme toute institution, autour de règles, de « rituels » et de fonctions :

- Choix du président.
- Choix du secrétaire.
- Recours à des « maîtres-mots » qui ouvrent et ferment la séance, excluent les gêneurs, etc.

L'enseignant se déplace pendant ce temps de sa place traditionnelle face aux élèves. Ce n'est pas lui qui donne la parole à chacun. C'est donc un temps très structuré et fortement marqué par la volonté de donner autonomie et responsabilité aux élèves.

L'objet des échanges en est :

- Le comportement de chacun.
- Les problèmes d'organisation.
- Les conflits (temps d'analyse et de régulation).
-

Des temps spécifiques permettent d'aborder ces différentes questions.

- Un temps de « reconnaissance » de l'autre (« Je félicite »).
- Un temps pour exprimer des « plaintes » (« Je critique »).
- Un temps pour avancer des « propositions » (« Je demande »).
- Un temps de « décisions ».

Ce dispositif peut aider l'élève à apprendre à s'engager, à poser les questions sur le sens et la portée de son action, à accéder à une pensée critique sur lui-même, et sur ce qu'il vit.

¹ Francis Imbert en témoigne par exemple (Imbert, F. 1994, *Médiations, institutions et loi dans la classe. Pratiques de pédagogie Institutionnelle*, Paris, ESF). Sur ce site, je rappelle les grandes lignes de ce dispositif et rapporte des témoignages d'enseignants qui l'ont expérimenté auprès de leurs élèves : « 49- Quelque chose à dire... Mon humeur du moment ».

² Oury, F. Vasquez, A. 1967, *Vers une pédagogie institutionnelle*, Vigneux, Matrice, p. 81-101.

- **Le projet**

(Selon son étymologie : « un jet symbolique »).

La condition en est d'en faire quelque chose de constructif **avec** l'élève, dans lequel celui-ci puisse s'impliquer réellement.

- **La « boîte à cailloux » ou médiation par l'écriture**

Une boîte des « plaintes » est à la disposition des élèves. Ils y déposent un papier sur lequel ils écrivent ce dont ils se plaignent. Cette boîte est ouverte par l'adulte et lue à un moment déterminé à l'avance au cours de la semaine. L'effet attendu est que, grâce à la médiation de l'écrit et au différé, des « cailloux lancés » deviennent des « cailloux parlés ». L'acte est différé, le coup de poing suspendu. C'est une aide offerte à l'élève pour apprendre à surseoir à ses impulsions, lié à l'interdit du passage à l'acte¹.

- **La « boîte à trésors »²**

Il s'agit d'un casier, d'un tiroir...dans lequel je peux avoir quelque chose de personnel à l'intérieur du lieu collectif que représente la classe. C'est avant tout un lieu symbolique. Il a sans doute à voir avec l'imaginaire et le désir du sujet. « Là, je suis chez moi. J'ai le droit d'avoir et d'être. » Personne n'a le droit de porter un jugement. Je peux le garder secret ou le montrer, c'est moi qui décide de l'un ou de l'autre. Personne ne peut le regarder, le prendre sans mon autorisation (Droit à la vie privée. L'adulte n'a pas à savoir TOUT de moi).

Lorsqu'il y a violation, les interdits ont été trahis et, d'une certaine manière, il y a eu profanation et transgression, délit, par rapport aux lois de la classe. La trame symbolique, l'ensemble des institutions, le réseau des médiations est sur le point de se défaire. Je ne suis plus en sécurité. Ici encore, seule la mise en mots peut rétablir du symbolique et en quelque sorte faire acte de « réparation », puis rétablir le contrat du respect entre les personnes.

- **La Procédure du bilan-évaluation³**

Le dispositif présenté par Gérard Wiel correspond à une démarche complète qui vise non seulement à donner la parole à chaque élève pour exprimer ce qu'il vit mais aussi pour l'inciter à se rendre responsable et créatif. Si ce bilan a été construit a priori en direction d'élèves de Lycée professionnel, il peut être facilement transposé à d'autres niveaux de classe⁴.

Trois objectifs sont visés :

- 1) S'exprimer.
- 2) Analyser sa formation.
- 3) Faire des propositions constructives.

¹ Janusz Korczak (1878 – 1942) mettait « une boîte aux lettres » à la disposition des enfants et des jeunes qu'il accueillait dans les orphelinats qu'il avait créés dans le quartier juif de Varsovie et qu'il avait organisés en « Républiques d'enfants » : « Dom Sierot » en 1912 et « Nasz Dom » en 1919. C'était un outil de communication écrite entre l'éducateur et les enfants, Korczak est considéré comme le précurseur de ce que sera la Pédagogie institutionnelle et l'autogestion pédagogique. Un film « *Le roi des enfants* » rapporte son expérience. Il a écrit pour les adultes et pour les enfants : *Comment aimer un enfant, Le roi Mathias premier* (1922).

² Imbert, F. 1994, *Médiations, institutions et loi dans la classe. Pratiques de pédagogie Institutionnelle*, Paris, ESF.

³ Wiel, G. 1992, *Vivre le lycée professionnel comme un nouveau départ*, Lyon, Chronique sociale.

⁴ C'est ce que des enseignants ont fait avec succès dans des formations pour lesquelles j'étais responsable et à la suite du partage de cet outil.

Cinq rubriques sont offertes :

- 1) Contenus de l'enseignement.
- 2) Méthodes.
- 3) Attitudes et comportements des enseignants.
- 4) Vie du groupe.
- 5) Propositions.

- **Des moments de régulation**

Quelle que soit la formule adoptée, la présence d'un **tiers médiateur** permet de réguler les relations interpersonnelles en difficulté. Cette instance permet de construire les règles préservant l'intégrité physique et psychique des personnes.

- **L'heure de vie de classe**

Elle est animée la plupart du temps par le professeur principal de chaque classe. Les sujets traités sont la plupart du temps liés aux apprentissages, aux méthodes, quelquefois aux problèmes rencontrés dans le groupe.

- **Les instances de médiation dans l'établissement**

Elles sont instituées avec un cadre et dans des conditions très précises de fonctionnement, et composées de personnes extérieures à l'événement en question.

Elles peuvent être constituées en cas de conflits entre adultes, entre un adulte et un élève ou un groupe d'élèves, en cas de conflits entre élèves.

(Un exemple : « Cellule de gestion des élèves difficiles »).

- **Les groupes de parole destinés aux adultes**

Ils peuvent être animés par une personne extérieure. C'est ce qui s'impose pour les groupes d'analyse de la pratique, ou groupes de « supervision en groupe. L'objectif général est de mieux comprendre, grâce à l'aide du groupe, une situation professionnelle qui pose problème à l'un des participants, d'aider chacun à sortir de son isolement grâce au travail d'équipe. L'hypothèse avancée est que l'obligation d'exposer la situation aux autres participants permet au narrateur une clarification pour lui-même de la relation qui l'interroge, dans lequel il est empêtré, qui l'encombre ou l'angoisse, qui le met à mal, facilite une mise à distance du problème. L'échange facilite la compréhension de la situation et ouvre à de nouvelles réponses possibles.

En tant que superviseur, j'accompagne les groupes et les équipes d'établissement en analyse clinique de la pratique¹.

Il existe d'autres dispositifs dont les objectifs, la centration des analyses, la méthodologie sont différentes².

Certains groupes de parole sont autogérés par les participants en s'appuyant sur des méthodologies précises dont les règles sont définies à l'avance.

Groupes de parole destinés aux élèves.

¹ Sur ce site, dans « Autres textes », une rubrique générale est réservée à l'Analyse clinique de la pratique. Deux livres collectifs de témoignages rapportent ce qui est proposé et produit : Duval Héraudet, J. (dir.), 2015, *L'analyse de la pratique : à quoi ça sert ?* Toulouse, érès ; Duval Héraudet, J. (dir.), 2019, *Analyse Clinique de la pratique en milieu scolaire ... et ailleurs ...* Paris, L'Harmattan, Préface de Joseph Rouzel.

² Parmi ces nombreux dispositifs, citons le « Balint enseignant » (ou « Groupe de soutien au soutien », adapté du groupe Balint par le psychanalyste Jacques Lévine ; le GAP (Groupe d'Approfondissement Professionnel) créé par André de Peretti ; le GEASE (Groupes d'entraînement à l'analyse des situations éducatives) proposé par Yveline Fumat, de l'Université de Montpellier.

Leurs objectifs communs sont de contribuer à améliorer les relations sociales, la communication, l'écoute, la tolérance, le respect des autres et de soi-même dans le collectif scolaire. C'est aussi de permettre aux participants d'exprimer en groupe ce qui leur pose problème, leurs conflits, leurs questions, leurs préoccupations ; construire ensemble un savoir sur son comportement, sur ses affects, et sur des modes de relations différents de ceux qui peuvent engendrer la violence ; s'enrichir mutuellement par la confrontation des idées, par l'interaction.

Le cadre et les règles de fonctionnement sont déterminés au départ. Ils concernent le cadre matériel, temporel, les conditions de participation, de prise de parole, la régulation à l'intérieur du groupe, l'évaluation du travail effectué¹.

En guise de conclusion

Francis Imbert dénonce la situation actuelle « d'effritement des médiations symboliques qui laisse enseignants et enseignés dans un face-à-face dont, bien souvent, la seule issue est la violence². »

On oublie trop souvent, ou on veut l'ignorer, que le sujet n'apprend pas tout seul d'une part, et que la relation à l'autre est une condition fondamentale de l'humanité. En amont des questions de la transmission et de l'appropriation des savoirs, « le problème prioritaire, parce que préalable à tout enseignement comme à toute étude, c'est de « socialiser » les élèves, c'est-à-dire de leur apprendre à vivre en société³. »

L'essentiel d'un **pouvoir symbolique** (opposé à une toute-puissance / impuissance imaginaires) est de se positionner hors de toute dimension de domination et de maîtrise. Quelle posture va être alors celle du pédagogue ? « C'est parce qu'il se donne les compétences nécessaires au maniement de dispositifs de médiation que le pédagogue peut en venir à disposer, en classe, des garde-fous qui lui permettent de ne plus céder massivement à l'illusion de constituer la seule cause apte à interpeller l'enfant, à mobiliser en lui le désir. D'où résulte que la parole qui fait acte – sépare, partage, différencie – aura plus de chances d'advenir de celui qui s'est ainsi soumis à l'épreuve d'une séparation, d'une castration symbolique, que de celui dont le souci est de préserver son Moi, son statut et sa stature d'Auteur unique⁴. »

La mise en pratique de la loi symbolique nécessite de mobiliser de la **médiation, du tiers, de l'interdit**.

Elle nécessite un **choix éthique** : celui d'accepter de considérer l'autre (élève, adulte) comme une personne ; celui d'accepter de « se laisser transporter, déporter, hors de son camp et (de) se risquer à tenir la place de passeur. Par passeur, nous entendons ici celui qui capte l'émergence d'une parole, d'un désir, plus encore, qui fait le pari de l'émergence possible de cette parole, de ce désir, quelle que soit l'épaisseur des sables dans lesquels ils paraissent s'être évanouis ; celui, enfin, qui témoigne qu'il y a bien eu parole et qu'il en a reçu le message⁵. »

« L'éducation et la socialisation présupposent une mise en pratique de la loi, laquelle opère au travers de l'articulation de réseaux symboliques d'échanges et de travail, l'ouverture de dispositifs d'interpellation, d'où puisse advenir que la parole se délivre des

¹ Je partage sur ce site une expérience de groupe de parole avec des collégiens : « 50- Des mots, prévention contre la violence, Un groupe de parole au collège ».

² Imbert, F. 1994, *Médiations, institutions et loi dans la classe. Pratiques de pédagogie Institutionnelle*, Paris, ESF, p. 29.

³ Prost, A. 1985, *Eloge des pédagogues*, Paris, Seuil, p. 35.

⁴ Imbert, F. *ibid.* p. 49.

⁵ *ibid.* p. 130.

langages où elle se perd, qu'il s'agisse du langage de la violence, ou de celui des modèles de réussite qu'une société, qui ne sait plus produire que des images, propose en tout et pour tout, à sa jeunesse, comme idéal du moi¹. »

Quelques pistes bibliographiques

Cifali, M. 1994, *Le lien éducatif, Contre-jour psychanalytique*, Paris, PUF, coll. L'éducateur.

Duval Héraudet, J. (dir.), 2015, *L'analyse de la pratique : à quoi ça sert ?* Toulouse, érès

Duval Héraudet, J. (dir.), 2019, *Analyse Clinique de la pratique en milieu scolaire ... et ailleurs ...* Paris, L'Harmattan.

Imbert, F. 1994, *Médiations, institutions et loi dans la classe. Pratiques de pédagogie Institutionnelle*, Paris, ESF.

Lobrot, M. 1966, *La pédagogie institutionnelle : l'école vers l'autogestion*, Gauthier Villars, 3^e éd. 1975.

Oury, F. ; Vasquez, A. 1967, *Vers une pédagogie institutionnelle*, Vigneux, Matrice.

Pain, J. 1995, « La violence du désir sans rien d'autre, Une question d'école », *Actes du 11^e Congrès National des rééducateurs de l'Education Nationale, L'enfant et la violence*, Perpignan.

Prost, A. 1985, *Eloge des pédagogues*, Paris, Seuil

Wiel, G. 1992, *Vivre le lycée professionnel comme un nouveau départ*, Lyon, Chronique sociale.

Korczak, J. 1922, *Comment aimer un enfant*, suivi du *Droit de l'enfant au respect*, éd. 1978, Paris, Robert Laffont.

Korczak, J. 1978, *Le roi Mathias premier, Première partie*, Folio Junior.

Korczak, J. 1978, *Le roi Mathias premier, Deuxième partie*, Folio Junior.

Meirieu, P. (présenté par), *Janusz Korczak, Comment surseoir à la violence ? L'éducation en questions*, pemf.

Sur la vie de Janusz Korczak, J. « *Le roi des enfants* » (film)

¹ ibid. p. 30.