

« Je rêve que l'on puisse inscrire un jour au fronton des écoles : Ici on apprend l'art de la rencontre ».

Albert Jacquard

48-A- Construire une ambiance de classe propice au travail¹

Jeannine Duval Héraudet

Un tel exposé vise à poser quelques grandes lignes qui pourront constituer des ancrages et des repères aux analyses indispensables à chaque situation envisagée au cas par cas, et il ne peut en aucun cas les remplacer. Il n'y a pas de « recette » ou de « kit » prêt à monter en matière éducative... Il vise toutefois à argumenter de la nécessité pour un enseignant de se préoccuper de la santé du groupe dont il est responsable, de s'interroger sur les actions à entreprendre afin que les élèves et lui-même puissent exercer, pour l'un, son métier d'enseignant, pour les autres, leur métier d'élève, et retrouvent, le cas échéant, du plaisir à travailler ensemble.

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

La violence est fondamentale à l'être humain. C'est elle qui participe de la pulsion de vie. Nous ne pouvons pas nier 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 entendu²...

¹ Ce texte correspond à l'introduction de différents dispositifs expérimentés avec des enseignants du secondaire, dans le cadre de formations centrées sur le groupe-classe et la relation enseignants-élèves, organisées par le Rectorat de Grenoble et par le GREC (Groupe relation et communication), auquel j'appartiens en tant que formatrice. Le texte « 48-B- Des dispositifs de parole, de consultation et de régulation du groupe » rappelle un certain nombre de dispositifs présentés dans des textes précédents et en expose en détail un certain nombre d'autres.

² 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

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

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 groupe-classe : une alchimie délicate

L'enseignant a majoritairement affaire au groupe-classe, même s'il peut réserver des moments plus individualisés avec un ou plusieurs élèves.

De son côté, l'élève est pris dans un groupe-classe qu'il n'a pas choisi. Il doit côtoyer, au mieux collaborer, avec d'autres jeunes qui sont pris dans les mêmes préoccupations et éventuels conflits que lui-même.

On peut s'interroger sur l'alchimie si fragile que constitue un groupe classe... Et pourtant, même dans des groupes-classe estimés « difficiles », il est toujours possible de faire en sorte que chacun, enseignant et élèves, s'y trouve mieux, dans de meilleures conditions pour travailler.

Des constats

Dans un article du jeudi 3 juin 1999 paru dans le journal Libération, Patrice Ranjard¹ avançait : « Du point de vue de la socialisation, le seul apprentissage commun à tous les élèves est celui de l'impuissance sociale. 'On n'y peut rien', est la phrase qui résume le vécu 'social' des élèves. Devant une impuissance aussi absolue, il ne reste que la violence. Autrefois, lorsque les élèves savaient ce qu'ils faisaient à l'école, la violence s'exprimait collectivement (toute une classe chahutait un prof qui payait pour les autres) ou individuellement (l'élève révolté était renvoyé). Aujourd'hui, avec l'injustice économique du libéralisme totalitaire, la vie n'a plus guère de sens. La violence s'exprime anarchiquement à l'école et hors l'école. »

De nombreux chercheurs ont mis en évidence le lien :

- Entre l'échec scolaire et la violence.
- Entre la perte de sens et la violence.

On constate, *a contrario*, qu'une réussite, même minime, a comme effet une baisse de la violence.

Les difficultés rencontrées par les enseignants à apporter de l'aide aux élèves en difficulté ont été soulignées par exemple dans les « Chroniques parisiennes en innovation et en formation » : « ...On peut comprendre les grandes difficultés de certains enseignants qui déclenchent du tutorat, dans un contexte où par ailleurs, rien, ni les structures, ni les pratiques (évaluatives entre autres), ni même les regards ne changent² ». Toutes les études montrent en effet que les actions menées en direction d'élèves singuliers ne peuvent se concevoir que dans le cadre de dispositifs plus larges de soutien au groupe. Des actions doivent être menées antérieurement et parallèlement dans des dispositifs de soutien au groupe-classe.

Les mêmes auteurs rappellent les fondations de la motivation des élèves : « C'est un des principes moteur secret de la motivation : paradoxalement, il faut d'abord travailler sur le

personnes étaient dans la rue. Chacun a eu l'occasion de vivre, à un moment ou à un autre, la même expérience !

¹ Ranjard, P. 1997, *L'Individualisme, un suicide culturel : les enjeux de l'éducation*, Paris, L'Harmattan.

² « Chroniques parisiennes en innovation et en formation », 15 novembre 2009.

climat de sécurité aux personnes, au travail et sur l'identité du groupe, la positivité du collectif pour libérer les énergies individuelles (On est alors loin du « don »). Par un paradoxe étonnant, le dispositif de tutorat et d'Aide à la Personne ne peut se concevoir QUE dans le cadre d'un dispositif plus large de soutien au groupe et de pédagogie différenciée¹. »

Qui sont les élèves du collège ?

L'adolescence est, d'une part, le temps de la remise en cause de l'éducation familiale, le temps des débordements de toutes sortes, même s'ils ne s'expriment pas toujours par la violence des mots ou des actes. D'autre part, l'adolescent ne se reconnaît plus dans un corps qui se transforme. Il est parfois encombré de ce corps trop vite grandi, ou trop gros ou trop maigre, ou encore dysharmonique. Il est envahi et parfois débordé :

- Par des émotions, par des affects et des ressentis qu'il ne parvient ni à nommer, ni à contrôler.
- Par la découverte d'une vie sexuelle qui devient possible.
- Par le désir ou la peur de nouveaux liens affectifs possibles ou impossibles. Or, l'adolescent est pris dans une recherche paradoxale : il doit construire et affirmer son identité singulière, mais aussi satisfaire un besoin fondamental d'appartenance. Ces besoins de reconnaissance et d'appartenance sont particulièrement exacerbés, dans la mesure où l'adolescent doit réaliser un processus de « séparation » délicat voire difficile d'avec son milieu familial, afin de se trouver lui-même, en tant que sujet capable d'un désir et d'une parole propres.

L'adolescent devient hyper-sensible aux mots, aux regards et aux gestes qu'il estime être humiliants, offensants, provocateurs à son encontre. Trop préoccupé par ce bouillonnement interne, il refuse ou méconnaît l'empathie et dit ou fait volontiers aux autres ce qu'il ne supporte pas qu'on lui dise ou fasse. Nous devons ainsi garder à l'esprit que l'adolescence est une période de tumulte interne très intense.

Dans des conditions ordinaires, l'enfant a intériorisé progressivement un accompagnement parental « suffisamment bon », selon l'expression de Winnicott, et il s'est construit un accompagnement interne personnel. Pourquoi cette expression de « suffisamment bon » ? Parce qu'un accompagnement « trop bon », lequel répondrait à tous les désirs du jeune, est étouffant. Il ne lui permet pas d'exister pour lui-même, ni de s'opposer. On constate *a contrario* que plus le milieu familial est à l'origine de carences, que plus il est en difficulté, chaotique ou violent, plus l'adolescent aura des difficultés à s'en séparer. Paradoxalement, on ne parvient à se séparer que des « bonnes choses ». Pour quelle raison ? Parce que l'adolescent est inquiet, angoissé, il s'inquiète de ce qui se passe en son absence, même s'il semble fuir le foyer familial, et que, souvent, il se place d'une manière imaginaire en position de protection de ses parents, ou de l'un d'eux.

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. Mais il peut tenter à son niveau de faire que la parole circule dans sa classe. Ce travail sera toutefois plus efficace s'il est mis en œuvre en coopération au sein d'une équipe.

Dès les années 1950, Célestin Freinet l'avait bien compris. Il a voulu transformer la pratique pédagogique comme les relations maître-élèves. Lui-même, comme ceux qui l'ont suivi, ont mis au point des instances, des méthodes pour que la parole de l'élève émerge.

¹ Ranjard, P. 1997, *L'Individualisme, un suicide culturel : les enjeux de l'éducation*, Paris, L'Harmattan.

Michel Lobrot¹ ou Fernand Oury², en créant le mouvement de la pédagogie institutionnelle, ont insisté sur la nécessité de donner à la pédagogie une priorité : la transformation des personnes et la conversion des attitudes, dans l'objectif d'un changement de la société³.

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 ce 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. »

Quelle 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.

Or, 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.
- Un accompagnement éducatif.
- Une relation d'aide.
- La politique.

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 aussi 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. Le texte « 48-B- Des dispositifs de consultation et de régulation du groupe » présente ce dispositif.

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

- 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 porte 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, assumer, accompagner, élaborer pour soi-même, et aider l'autre dans ce processus.

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.

Agir d'abord sur le collectif, sur le groupe

Comment faire ? ...Aider le groupe et de se faire aider par le groupe...

Chaque élève doit pouvoir trouver et se construire une place positive et reconnue dans le collectif de la classe. Cela correspond aux besoins de reconnaissance et d'appartenance de tout sujet.

Le sociopsychanalyste Gérard Mendel¹ a toujours été intéressé par la question de l'autorité et par l'apprentissage de la démocratie au sein de l'école (de la maternelle à la terminale). Il a construit ce qu'il nomme le « dispositif institutionnel » (DIM), lequel correspond à proposer aux élèves de s'exprimer par écrit et à l'oral à propos de leur propre vie scolaire. Il rejoint en cela les consultations d'élèves héritées des pédagogues précurseurs, comme Korczak, Makarenko, Célestin Freinet, le GFEN, Fernand Oury, et le courant de la Pédagogie Institutionnelle.

En 1979, dans son ouvrage *La construction des intelligences dans l'interaction sociale*², Anne-Nelly Perret-Clermont propose de faire du groupe un outil spécifique pour les apprentissages. En 2001, elle proposera : *Interagir et connaître : enjeux et régulations sociales dans le développement cognitif*³. Il s'agit de se centrer sur les interactions sociales au cours des processus d'apprentissage, de rechercher ce qui se transmet, de mettre en évidence les dynamiques relationnelles dans la construction d'objets communs, lors de situations éducatives et dans l'acte d'apprendre.

En 1988, Philippe Meirieu recherche comment ce qu'il nomme le « *conflit-socio-cognitif* » peut constituer une aide à des élèves pour dépasser l'obstacle conçu et proposé par l'enseignant⁴. Ce qui est recherché et mis en valeur, ce sont les interactions qui se produisent dans un groupe d'élèves confrontés à une situation didactique du type « résolution de problème ».

Afin de dépasser les éventuels sentiments d'impuissance et de découragement souvent partagés par l'enseignant et les élèves, même si ceux-ci s'expriment de manière différente, l'enseignant ne doit pas craindre de se faire aider par le groupe classe.

Dans l'article cité plus haut, Patrice Ranjard poursuit : « Modifiez le fonctionnement de l'école afin que les élèves, collectivement, aient du pouvoir sur leur vie d'élèves, et vous verrez la violence diminuer très vite. Mais ce mot de « pouvoir », on refuse de l'entendre, faisant semblant de croire que, si le pouvoir des élèves n'était pas nul, ce serait le désordre le plus total. Pourtant, depuis plus de vingt ans, des conseillers d'orientation expérimentent avec succès dans des centaines d'établissements - et avec l'accord des professeurs - le dispositif d'apprentissage de l'expression collective inventé par le groupe Desgenettes⁵ et Mendel. Mais cela n'intéresse pas le ministère⁶ ».

En référence à Desgenettes et Mendel, Patrice Ranjard évoque les dispositifs de consultation des élèves et de régulation du groupe-classe. Ces outils ne sont toutefois pas les seuls et ils ne sont pas non plus réservés aux seuls conseillers d'orientation. Dans le cadre d'une ou plusieurs classes, il s'agit pour l'enseignant ou pour un groupe d'enseignants d'aider le groupe et de se faire aider par le groupe.

¹ Gérard Mendel, psychiatre de formation, anthropologue et fondateur de la sociopsychanalyse (1930-2004). Parmi ses ouvrages : *Pour décoloniser l'enfant* (1971), *La société n'est pas une famille* (1992), *Une histoire de l'Autorité* (2003).

² Perret-Clermont, A. M. 1979, *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*, Berne, Peter Lang.

³ Perret-Clermont, A. M. 2001, *Interagir et connaître : enjeux et régulations sociales dans le développement cognitif*, Paris, L'Harmattan.

⁴ Meirieu, Ph. 1988, *Apprendre, oui mais comment ?* Paris, ESF.

⁵ Le groupe Desgenettes a été fondé en 1971 par Gérard Mendel, qui en fut le théoricien. Devenu AGASP (Association pour la Gestion des Activités Sociales et Psychologiques), le groupe se consacre à un travail collectif visant à approfondir le champ théorique de la sociopsychanalyse institutionnelle, en articulant des pratiques de terrain en entreprise, dans les institutions sociales, éducatives, médicales, associatives, syndicales ... et dans l'école.

⁶ Ranjard, P. 1997, *L'Individualisme, un suicide culturel : les enjeux de l'éducation*, L'Harmattan.

Ne pas rester seul

Lors d'une intervention, en janvier 2009, Eric Debarbieux, tout en soulignant une particularité française, l'existence de conseillers principaux d'éducation et la responsabilité qui leur incombe : le maintien de l'ordre, le respect de la discipline scolaire, la prévention, ira dans le même sens. Il insiste sur la nécessité d'une mobilisation collective des professionnels : « ...il faut, à mon sens, une mobilisation collective. Tout cela ne peut être l'œuvre d'une seule personne. On le voit dans de nombreuses études menées au niveau de l'observatoire, il y a une augmentation de la coupure entre les élèves et l'école. » Cette mobilisation collective suppose une coopération entre conseillers principaux d'éducation et enseignants.

De son côté, face aux difficultés rencontrées, l'enseignant a le devoir d'enrichir sa boîte à outils de dispositifs qui œuvrent dans le sens de l'amélioration des conditions de travail des élèves et de lui-même. Toutefois, tout outil, tout dispositif, n'est qu'un outil auquel il est nécessaire de donner du sens. Travailler avec et pour le groupe nécessite de se remémorer en premier lieu quelques principes simples concernant le fonctionnement de tout groupe afin de pouvoir se repérer et répondre d'une manière appropriée¹.

Priorité à la prévention : créer une meilleure ambiance de classe possible - Aider le groupe et se faire aider par le groupe

Il convient de faire du groupe un élément de la stratégie de formation. Il est important de mettre en œuvre les moyens pour construire une ambiance de classe qui permette la cohésion du groupe et l'investissement collectif dans le travail, dès le début du parcours.

Pour ceci, il convient de mettre en œuvre des outils qui, entre autres effets :

- Favorisent l'expression singulière des élèves dans le groupe.
- Aident chacun à prendre une place constructive au sein de celui-ci.
- Favorisent une écoute empathique entre les élèves.
- Aident chacun à construire et à affiner sa pensée.

Des exemples d'outils qui œuvrent dans ce sens² :

- « Quelque chose à dire » de la pédagogie Freinet, ou le « Quoi de neuf ? » de la Pédagogie institutionnelle³.
- Des groupes de parole⁴.
- « Atelier Philo »⁵.
- « Atelier Psycho » ou « de réflexion collective »⁶.
- « La boîte à cailloux », à problèmes ou « à questions, à félicitations » ou encore « à propositions » ...
- « La lettre à un ami⁷ ».
- Un jeu de rôles⁸.
- L'Analyse de la pratique transposée avec les élèves⁹...

¹ Ces analyses sur le groupe, son fonctionnement, son évolution et ses besoins, ont été reportées dans le texte « 46-B- Que se passe-t-il dans un groupe ? Quelques repères théorico-cliniques ».

² Sur ce site : Texte 48 – « Donner et prendre la parole, Pourquoi et comment ? » ;

³ Texte 49 « Quelque chose à dire... Mon humeur du moment, Un rite d'accueil de la parole du sujet au sein d'un groupe ».

⁴ Texte 50 – « Des mots, prévention contre la violence. Un groupe de parole au collègue ».

⁵ Texte 51 – « L'atelier de philosophie ».

⁶ Texte 52 – « L'atelier de psychologie ou Atelier d'interrogation collective ».

⁷ Ce dispositif est présenté dans le texte « 48-B- Des dispositifs de consultation et de régulation du groupe ».

⁸ Ibid.

⁹ Ibid.

Des dispositifs de consultation et de régulation du groupe¹.

- ...

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 l'on veut 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 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 moi⁶. »

¹ Texte 74 – « Des dispositifs de consultation et de régulation du groupe ».

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. 1994, *Médiations, institutions et loi dans la classe. Pratiques de pédagogie Institutionnelle*, Paris, ESF, p. 49.

⁵ *ibid.* p. 130.

⁶ Imbert, F. 1994, *Médiations, institutions et loi dans la classe. Pratiques de pédagogie Institutionnelle*, Paris, ESF, p. 30.

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*, pempf.

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