

S'ouvrir à la parole entre enseignants

Yves de LA MONNERAYE¹

Formateur à l'IUFM de Nantes

- mai 1999 -

(publié dans "*Je est un autre*", n° 9 - septembre 1999)

C'est un constat bien banal de remarquer comme il est rare que l'on se parle entre enseignants de ses pratiques professionnelles et comment la plupart du temps chacun, lorsqu'il se trouve en difficulté avec ses élèves, doit y faire face tout seul. Il peut paraître paradoxal que ceux qui ont pour fonction de faire accéder les jeunes générations à la culture et au fonctionnement social n'aient guère de vie collective entre eux dans l'exercice de leur métier et opèrent cette transmission quasiment dans la solitude. On peut y voir un effet de leur formation centrée sur la maîtrise : après tout les nouveaux établissements ayant pour mission de former l'ensemble des professeurs s'intitulent désormais Instituts Universitaires de Formation des **Maîtres**. Il s'agit d'être maître du savoir à enseigner, puis maître de sa classe, peut-être pourquoi pas, maître de soi, maître de la parole enfin. Et commence l'imposture, car enfin, si l'on peut maîtriser le discours, la parole quant à elle échappe à toute maîtrise.

Il y a beaucoup de pratiques de langage à l'école mais ce sont surtout entraînements au discours et il y a bien peu d'exercice réel de la parole. L'enseignant lui-même parle devant ses élèves plus qu'il ne leur parle : il énonce, il expose, il transmet. Et quand il invite les élèves à parler à leur tour, c'est qu'il les interroge. Le dialogue ordinaire entre un enseignant et ses élèves est d'un type tout à fait particulier : on n'interroge pas l'autre pour apprendre quelque chose de lui comme dans tout dialogue véritablement humain, on l'interroge pour savoir s'il a compris et retenu ce qu'on lui a appris. Tout au plus apprend-on quelque chose sur lui : il comprend ou ne comprend pas, retient ou ne retient pas. Les pratiques de paroles à l'école sont trop souvent assorties d'objectifs de contrôle ou, comme on le souhaite aujourd'hui, d'une visée d'évaluation, ce qui dans les faits se révèle souvent bien pire, car on passe subrepticement d'un jugement sur l'énoncé de l'élève à un jugement sur l'énonciateur lui-même. Le modèle sous-jacent et bien sûr non-exprimé de ce dialogue est : « répétez dit le maître. » Si on répète fidèlement la leçon, on est bon, si on la répète mal, de travers, ou si l'on dit autre chose que ce qui est attendu, on est mauvais. Du contrôle sur les énoncés, on est passé au jugement sur la valeur de l'élève.

Malheureusement ce type de dialogue si particulier dépasse très largement les moments de contrôle. Il est pour ainsi dire l'archétype des pratiques de paroles entre enseignants et élèves voire entre adultes et élèves dans les établissements scolaires. En témoigne l'exemple suivant qui a l'intérêt de nous montrer comment les élèves perçoivent la chose. Il y a quelques années, Radio-France Cherbourg dans une émission intitulée «Bahutage» avait donné la parole à une certaine Flavie, collégienne qui racontait son expérience de déléguée de classe au conseil d'administration du collège. Voici ce qu'elle disait : « Dans la discussion, si l'on est pour ce que disent les adultes, on est intelligent. Si l'on est contre, on est irresponsable. Après quoi, on nous offre des cacahuètes et du jus d'orange. » Ce qui est frappant dans cette histoire c'est

¹ Auteur de *La parole rééducatrice*, Paris, Privat, 1992.

cette manière tout à fait ordinaire d'exclure la parole dans des pratiques où l'on est persuadé de se parler. On croit donner la parole aux élèves, en fait on leur fixe des objectifs programmés de parole et on les juge en fonction de leur capacité à dire ce que l'on veut qu'ils disent. Et puis on passe aux cacahuètes et aux jus de fruit, ce en quoi, il faut le reconnaître, il y a une différence notable de convivialité entre un conseil d'administration et une classe.

Le plus grave est peut-être, si l'on n'y prend garde, serait que, comme enseignant, l'on ne sache plus vraiment parler mais seulement discourir. À force d'utiliser le langage sur le seul versant de la nomination des choses, de la transmission de notions et de concepts parfaitement définis, de la communication d'informations claires et précises, nous avons pris l'habitude de porter notre attention sur la qualité du dit en oubliant l'acte même de dire². Le discours est une œuvre de langage construite et instituée. Il peut même s'écrire et s'autonomiser par rapport à son auteur, il devient objectivable et tend à faire disparaître le sujet. La parole est plutôt le moment instituant où le sujet en énonçant quelque chose la fait exister pour un autre qui l'écoute. Mais en même temps, ce « faire exister pour l'autre » par la parole engage la subjectivité de celui qui parle. Il y a là un acte de communication au sens premier du mot. Avant de signifier être en relation avec quelqu'un, communiquer a signifié avoir part, partager, participer à quelque chose. C'est cette communication qu'il nous faut retrouver entre enseignants. Si nous voulons ouvrir la parole à nos élèves, il faut nous ouvrir nous-même à la parole. On ne peut faire découvrir aux autres que ce que l'on pratique soi-même. Il faut donc explorer en commun cet usage de la parole, ce lien à l'autre qui «fonde le besoin de parler en même temps qu'il en montre l'impossible»³. Car le douloureux de l'affaire, on le sait, est que l'on est confronté à l'échec à dire : il y a la coupure entre les mots et les choses et l'autre coupure entre les hommes qui communiquent par les mots.

C'est tout l'intérêt de ces groupes de parole - de ces groupes où l'on s'essaie à la parole -, que de nous permettre de travailler entre enseignants sur nos pratiques professionnelles. Il s'agit bien là de communiquer comme défini plus haut, c'est-à-dire de participer à cette rencontre où des êtres singuliers, différents, tiennent une sorte de conseil, où il ne s'agit pas de prendre de décision commune, mais de se parler et de s'écouter pour que chacun ensuite prenne lui-même la décision qu'il lui revient de prendre. Pour cela, la tâche principale est, selon la belle expression de Pierre Fedida d'«ouvrir la parole»⁴. *«Ouvrir la parole, écrit-il, est autre chose que la prendre dans l'intention de dire ou de nommer : c'est la dessaisir de ce qu'elle sait et la laisser se livrer, en son écoute, à l'inconnu de ce qu'elle dit ».* Voilà ce vers quoi cherche à aller cet exercice de parole entre pairs. Ce sur quoi il porte : la manière dont chacun vit, pense et met en œuvre sa pratique professionnelle. C'est pourquoi on peut parler à propos de ces groupes d'«analyse de la pratique professionnelle».

Le terme analyse peut ici surprendre. L'analyse n'est-elle pas d'abord un type de raisonnement qui procède à la décomposition d'un tout en ses éléments constitutifs et remonte la chaîne des causes en allant de la conséquence au principe ? C'est ainsi qu'une situation d'enseignement soumise à l'analyse didactique est découpée : on isole des épisodes et on identifie les variables qui ont présidé à la mise en œuvre des dispositifs qui la sous-tendent. On juge ainsi de l'efficacité de l'activité déployée par les acteurs (maître, élèves...) au regard

² Cf. Lacan : « Qu'on dise demeure oublié derrière ce qui se dit dans ce qui s'entend », in *L'étourdit*, Scilicet n°4, Seuil, p. 5.

³ Cf. Ruth Menahem : « Communiquer, au sens originel du terme, à savoir rendre commun, garder un contact, un lien avec l'autre, fonde le besoin de parler en même temps qu'il en montre l'impossible », in *Langage et folie*, Les Belles Lettres, p. 53.

⁴ Pierre Fédida, *Ouvrir la parole*, in *Nouvelle Revue de Psychanalyse*, N°23, Printemps 1981, p. 294.

des objectifs assignés. Le discours déployé ici est le discours descriptif de la science, les savoirs auxquels on s'adosse sont des savoirs de référence constitués en corpus nourris par la recherche, la posture adoptée est celle de l'expert traitant de la situation dans une certaine extériorité et visant l'objectivation⁵. Et pourtant, si l'on se réfère une fois encore au sens originel, on découvre que le terme analyse est approprié pour désigner ce que l'on met en jeu dans ces groupes de parole. Analyser, « analuein » en grec, apparaît pour la première fois dans l'Odyssée, avec le sens de délier à deux occasions différentes. Le terme est tout d'abord employé à propos de Pénélope qui le jour tissait une grande toile qui une fois achevée aurait fait d'elle une femme disponible pour les prétendants. Pour éviter un tel sort, par fidélité à Ulysse, elle défaisait la trame la nuit, elle « analysait », c'est-à-dire déliait la nuit les fils qu'elle avait liés entre eux le jour. L'autre circonstance est la scène où l'on voit Ulysse enchaîné à sa demande au mat de son bateau par ses compagnons dont il avait préalablement bouché les oreilles de cire pour qu'ils n'entendent pas la voix des Sirènes. Une fois le danger passé, ils viennent le dégager de ses liens ; le même verbe « *analuein* » est employé. On peut d'ailleurs méditer sur le fait que Ulysse ait dû se faire lier par ses compagnons pour échapper à un danger autrement périlleux : celui d'être lié par les enchantements des Sirènes qui charment, enchaînent et retiennent à jamais par leurs chants magiques. Pour échapper à un tel lien qui enchaîne, il faut accepter de se lier à ses compagnons, de se faire lier même par eux pour être délié enfin de toute entrave.

Pour revenir au groupe de parole, on se lie par le fait de devoir parler de sa pratique professionnelle et s'écouter. C'est la mise de départ acceptée par chacun qui va permettre ce travail commun qui est tout à la fois de parole et d'écoute. Chacun donc parle de sa pratique professionnelle, c'est-à-dire ni de lui personnellement, ni de ses élèves pour eux-mêmes, mais de la relation entre les deux. C'est une parole qui cherche à dire à l'autre ce qui a été. Son mode privilégié est la narration. Ainsi, en faisant à d'autres qui ne l'ont pas vécu le récit de ce qui s'est passé, l'auteur acteur reproduit-il par le langage l'événement dont il parle⁶. En recréant au présent pour d'autres une réalité passée pour lui, il accède à la représentation de cette réalité. Ce passé recomposé pour d'autres par la parole produit une mise en tension temporelle qui permet au sujet de se détacher de ce passé auquel il demeurait lié et en conséquence de s'ouvrir à l'avenir. Par ailleurs, il ne faut pas oublier le travail essentiel de celui qui écoute, car c'est la qualité de l'écoute qui fait la valeur de la parole. C'est parce que je me sais écouté que je puis dire ce que je n'arrivais pas à me dire à moi-même. C'est parce que j'écoute l'autre en sa singularité que j'entends en moi-même ce qui y fait écho. Il s'agit bien ici d'un échange. Le don d'une écoute comme acte d'un côté, le don d'une parole qui cherche à dire de l'autre. Il y a là une expérience humaine essentielle mais fragile, c'est pourquoi il y faut quelques règles.

À vrai dire ces règles sont peu nombreuses, mais c'est parce que chacun les construit avec les autres et les fait siennes qu'elles servent de fondation au groupe. Elles ont toutes en commun de soutenir un travail sur la dimension subjective de l'engagement de chacun dans sa pratique professionnelle. Ainsi à la règle traditionnelle de discrétion ou de secret sur ce qui se dit dans le groupe, faut-il ajouter que chacun parle comme il l'entend de sa pratique, que nul

⁵ Cf. Stéphane Faes, *Analyse de la pratique professionnelle et formation*, I.U.F.M. Nantes, mai 1999.

⁶ Cf. Benveniste : « Le langage *re-produit* la réalité. Cela est à entendre de la manière la plus littérale : la réalité est produite à nouveau par le truchement du langage. Celui qui parle fait renaître par son discours l'événement et son expérience de l'événement. Celui qui l'entend saisit d'abord le discours et à travers ce discours, l'événement reproduit. Ainsi la situation inhérente à l'exercice du langage qui est celle de l'échange et du dialogue, confère à l'acte de discours une fonction double : pour le locuteur, il représente la réalité ; pour l'auditeur, il recrée cette réalité », in *Problèmes de linguistique générale*, 1, Tel-Gallimard, p. 25.

ne peut être contraint à parler mais que chacun est contraint à écouter. C'est cet ensemble de règles qui, en même temps qu'il assure la sécurité du groupe fait l'originalité de sa démarche. La parole peut alors se dire avec les mots du singulier, de l'hésitation, du tâtonnement. Les règles habituelles du bien dire sont sans valeur ici. Il ne s'agit pas de bien présenter les choses, d'argumenter ou d'apporter des preuves. Ceux qui écoutent ne sont pas attentifs à la cohérence du dit, mais soutiennent par leur attention l'ouverture au dire à venir de celui qui parle. Grâce à cette écoute, celui qui parle, aux détours de son récit voit surgir de lui des mots qui le surprennent⁷, des éléments qu'il avait oubliés, des idées qu'il avait refoulées. Cela exige de celui qui écoute de penser cette écoute comme l'acte lui-même qui permet la parole et la soutient et non quelque chose qui précède un autre acte qui serait par exemple un conseil, un point de vue, une opinion à débattre, etc. C'est donc une écoute qui est non jugeante, non critique ; elle n'est même pas une attente en vue de confronter ses idées. Elle n'est pas pressante non plus : nul ne peut forcer quelqu'un à aller plus vite, chacun est libre de son rythme pour s'ouvrir à l'«à venir». Il s'agit plutôt d'être-là avec l'autre dans cette recherche, répondant en quelque sorte de cette recherche. Pour évoquer la difficulté de cette position où l'on est centré sur la parole de l'autre en la prenant au sérieux sans jamais la prendre à la lettre pour ne point l'arrêter ou la figer dans une fausse compréhension, voici ce qu'en dit le poète André Du Bouchet :

*À l'écart soudain de la signification... j'entends une parole. Libre par instants, pour peu que j'écoute, de celle que je comprends.*⁸

Et encore :

*Il ne parle que si enfin - et comme il supporte, je suis, un instant, parvenu moi-même à être là.*⁹

C'est toujours une expérience étonnante pour ceux qui la vivent que ce travail de parole et d'écoute en groupe sur l'analyse de sa pratique professionnelle. À une époque où l'on préfère toujours observer l'autre - voire le filmer ou l'enregistrer pour mieux le mettre en boîte - plutôt que de croire à sa parole, on a bien du mal à prendre au sérieux ce type de travail.¹⁰ On y éprouve pourtant que la rencontre avec autrui permet une rencontre avec soi dans le langage. C'est en cherchant les mots pour dire aux autres que tout à coup on trouve en soi ceux qui conviennent, ceux qui viennent faire analyse, c'est-à-dire ceux qui viennent délier. On peut alors lever l'ancre et partir, ce que veut dire «*absolument*» le dernier sens du verbe grec «*analuein*», analyser¹¹.



Début

⁷ Cf. René Char : « Les mots qui vont surgir savent de nous ce que nous ignorons d'eux », in *Chants de Balandrane*, Œuvres complètes, La Pléiade, p. 534.

⁸ André Du Bouchet, *Hölderlin aujourd'hui*, in *L'incohérence*, Fata Morgana.

^{9[9]} André Du Bouchet, *Notes sur la traduction*, in *Ici en deux*, Mercure de France.

¹⁰ Cf. Mireille Cifali : « Ici réside la différence. Celui qui fait confiance à la parole sait qu'elle révèle ce qui ne pouvait pas se dire », in *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*, P.U.F., p. 290.

¹¹ Cf. A. Bailly, Dictionnaire grec-français, Hachette.