



FACE AUX INCIDENTS : INSTITUER LA PAROLE

SÉBASTIEN PESCE

MAÎTRE DE CONFÉRENCES EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION, UNIVERSITÉ DE
CERGY-PONTOISE

Faire autorité pour faire travailler et apprendre, ce n'est pas « tenir sa classe », une impasse qui en fin de compte, mène les enseignants tentés par les coups de menton et les « trucs miracle » à la désillusion et à l'impuissance. Pour exercer l'autorité, il ne suffit pas d'appliquer des recettes de communication...

Les théories de la communication, qui ont envahi depuis plus d'un demi-siècle le champ du social et de l'éducation, nous amènent souvent à penser (à tort !) que prévenir et traiter les conflits ou les situations violentes est une affaire de « bonne communication ». Il y aurait donc quelques recettes simples pour user de sa parole en situation critique : d'abord, il faut attendre que l'incident survienne (qu'il soit trop tard donc !) pour prendre la parole. La parole, c'est alors celle de l'enseignant bien sûr, qui réagit à l'incident en s'adressant à l'élève ou aux élèves concerné(s). Au moment de cette prise de parole, deux aspects sont considérés comme importants : le premier c'est le contenu, le message que l'on adresse aux élèves, ce qu'on leur dit, un message qu'il faut bien choisir (rappel à la loi, avertissement, annonce d'une sanction) ; le second c'est la relation, le style, la manière de le dire, renvoyant à la personnalité de l'enseignant, à son charisme, à son « autorité naturelle » supposée (claire, ferme, sévère mais juste). Le bon message donc, avec le bon style : bref, la question semble se réduire au bon équilibre entre le fond et la forme.

Les limites de la communication

Cette obsession de la communication est problématique à bien des égards, et l'enseignant doit être attentif à certaines de ses limites.

La question du droit

Attribuer au seul enseignant, dans la classe, la responsabilité de régler les problèmes par sa parole, par une « bonne communication », c'est, comme l'a montré Bernard Defrance, prendre le risque d'une tentative de résolution qui échappe aux principes du droit. Aucune médiation n'est proposée, l'enseignant est éventuellement à la fois juge et partie, il n'a pas le temps « d'instruire » les

faits (de comprendre ce qui s'est réellement passé). Si certaines choses doivent être dites ou faites au moment même de l'incident, ces choses sont peu nombreuses, et une grande partie du traitement des incidents ne peut avoir lieu dans l'instant.

On ne peut pas tout faire en même temps

Le meilleur argument pour rejeter l'idée d'une parole immédiate de l'enseignant qui réglerait en un instant tous les problèmes, c'est qu'il ou elle a d'autres choses à faire. Dans le moment du cours, sa fonction est d'enseigner, de prendre en charge l'ensemble de la classe, et non de s'engager dans un échange approfondi avec l'élève ou les élèves impliqués dans un incident qui lorsqu'il est sérieux, nécessite d'être traité à un autre moment. Son intervention doit être courte, économique.

Le traitement à chaud

Une autre bonne raison de vouloir différer le temps de la parole, d'une parole proprement éducative qui offre des chances d'aider les élèves à progresser dans leur comportement, c'est que le traitement à chaud est rarement efficace. Ce n'est pas quand les esprits sont encore échauffés que l'on peut mettre à plat les difficultés et réfléchir à la manière de mieux faire.

Le sens des situations critiques

Finalement, le sens de ce qui s'est passé (un bavardage, une insulte, du « chahut ») échappe souvent à l'enseignant : il n'a pas tout vu, ne sait pas quel est le sens de l'événement ; il manque d'éléments pour produire une parole juste ou prendre une décision, s'il y a lieu d'en prendre une, qui soit adaptée. De la même manière, les élèves ont besoin d'élaborer sur le sens de ce qui s'est passé. « Élaborer », ce n'est pas se voir rappeler des règles (que les élèves connaissent d'ailleurs assez précisément), expliquer des choses, « faire passer un message ». Si l'un ou certains d'entre eux n'ont pas réussi à faire leur « métier d'élève », c'est parce que la situation, sa configuration, le cours, leur intolérance à la frustration, une provocation, les en ont empêchés. Ce sont ces aspects qu'il faudra travailler, calmement, plus tard, si l'on veut que le climat de la classe évolue et que chacun travaille sur son propre comportement.

Pour toutes ces raisons, c'est en envisageant des formes de parole qui sont à mille lieues de la « logique de la communication » que les enseignants ont des chances de faire autorité.

La parole « pendant » l'incident : le strict minimum

Au moment de l'incident, la parole est généralement celle de l'enseignant : c'est ce dernier qui interviendra, de la manière la plus elliptique possible, pour parer au plus urgent... Signaler qu'il ou elle a vu l'incident, avertir, et s'il y a une véritable urgence, agir (séparer une bagarre, confier à un autre adulte un élève qui a besoin d'être pris en charge, qui ne peut plus rester dans la classe). Hors de situations d'urgence, aucune décision n'est prise, aucune punition donnée. L'enseignant ne s'engage pas dans un débat, un cours de morale, une négociation, une demande d'explications ou d'excuses. Souvent, il faudra se contenter d'un discret rappel du règlement et annoncer qu'on en reparlera plus tard. Il y a donc là une forme de « sanction immédiate » (qui n'est pas une punition : relever l'incident et dire qu'on en reparlera est une forme de sanction ; exclure un élève en train de se battre en est une autre), et d'autres formes de sanctions viendront dans les heures ou les jours qui suivront. Cela suppose bien sûr que ce « plus tard » soit prévu, institué ; que des procédures de traitement des incidents existent dans la classe ou dans l'établissement, que les lieux, moments, acteurs associés à ces procédures soient connus de tous.

La parole « après » l'incident : le cœur du travail éducatif

C'est avant tout dans ces espaces, clairement distincts du moment de l'incident, que l'enseignant(e) pourra organiser des modalités d'interaction, une forme de « parole » qui rendra possible à la fois le travail éducatif et, avec lui, la prévention de nouveaux incidents. Dans ce cas, la parole est bien sûr encore, mais pour partie seulement, celle de l'enseignant. Parole par laquelle d'abord, il assume sa place d'adulte (rappeler la règle, réaffirmer les limites, redire le sens de la scolarité, éventuellement annoncer une sanction, « sanction différée » dans ce cas), et par laquelle ensuite il organise l'échange entre élève(s) et adulte(s). On est bien, dans ce temps de parole différée, dans un échange, organisé, régulé, qui prend la forme d'un dialogue entre l'enseignant et l'élève pour les petits incidents, plus souvent d'un échange bénéficiant de la médiation d'un(e) autre adulte (directeur/trace de l'école, professeur principal, CPE) ou d'un conseil d'enfants. Cependant, la parole ne peut être seulement la parole de l'adulte qui « fait la morale » (qui communique). Elle doit être celle de l'élève ou du groupe : pour établir les faits, reconstituer l'enchaînement des événements, élaborer ensemble sur ce qui s'est passé, comprendre pourquoi les choses n'ont pas fonctionné. Parole encore de l'élève ou des élèves pour réfléchir à ce qu'il faut mettre en place, à partir de demain, pour faire mieux, arrêter la montée en tension avant l'explosion, rendre des moments de classe difficiles plus facilement gérables par chacun.

La parole « avant » l'incident : le travail de prévention

Il peut paraître surprenant d'envisager une forme de parole « avant » l'incident. C'est pourtant l'un des aspects les plus importants. Dans les temps de parole « après » l'incident, on est déjà pleinement dans une forme de « parole avant », avant ce prochain incident qu'on est là pour prévenir : la parole « après » vise non pas à ressasser, à revenir en arrière, à décider qui est fautif, mais bien à anticiper les situations à venir et à éviter de nouveaux problèmes. Par ces temps de reprise des incidents, on aménage un cadre, on affine le règlement, on repense le fonctionnement de la classe, du cours, on donne des conseils aux élèves qui présentent des difficultés de comportement. Il y a bien sûr une forme de « parole avant » lorsque l'on échange au sein de la classe en début d'année sur les règles, ou lorsqu'on établit ensemble une partie de ces règles. Attention cependant, les chartes que l'on établit une fois pour toutes ne sont jamais très efficaces... Le travail sur le cadre ne fonctionne que s'il a lieu tout au long de l'année, si les règles sont reprises, transformées, créées, supprimées au fil des événements, des incidents et des réussites qui rythment la vie du groupe.

Faire autorité : entre parole du maître, parole des élèves et ritualisation

Lorsque la parole, au sens où elle est entendue ici (pas la seule parole du professeur) est installée dans les différents espaces créés pour l'accueillir, l'enseignant fait autorité autant en « parlant » qu'en assumant la responsabilité des institutions qui ont la charge de prévenir et de traiter les incidents. C'est d'ailleurs pour cette raison que la « parole pendant » l'incident devient peu à peu si économique, si simple et si discrète : lorsque les institutions de la classe sont véritablement en place, un simple commentaire, ritualisé (« on en reparlera en conseil ») constitue une parole infiniment plus efficace qu'une injonction (« cessez de bavarder ») qu'on s'entête à répéter jour après jour tout en constatant, encore et encore, l'inefficacité.

Ce qu'apporte la pédagogie institutionnelle

SÉBASTIEN PESCE

Née « officiellement » en 1958, lorsque son nom a été proposé par Jean Oury, la pédagogie institutionnelle (PI) a développé un ensemble de principes et de pratiques réservant un rôle essentiel à la parole, et plus généralement aux phénomènes relevant du « symbolique » dans le travail pédagogique. C'est ainsi de deux manières au moins que la pédagogie institutionnelle s'éloigne d'une vision purement « communicationnelle » des phénomènes sociaux et éducatifs : d'abord en prenant en compte des phénomènes symboliques qui englobent, et dépassent largement, le simple langage verbal ; ensuite en assignant un rôle essentiel aux échanges dans lesquels les membres du groupe débattent du sens que revêtent les situations vécues quotidiennement... À titre d'exemple, une sanction sera rarement donnée sans que la classe ait d'abord échangé sur l'événement : qu'est-ce qui s'est passé, que signifie pour nous cet incident ?

Une première caractéristique de la PI, dans son courant d'inspiration psychanalytique, est la prise en compte d'un inconscient s'exprimant dans la classe, pour reprendre la formule de Fernand Oury et Aida Vasquez. De nombreux espaces de parole sont mis en œuvre qui permettent d'envisager les échanges au regard d'un tel cadre de référence (c'est le cas par exemple du « Quoi de Neuf ? »), en s'éloignant de formes plus classiques de prise de parole ; apparaissent également des modalités de travail entre enseignants favorisant la prise en compte de phénomènes signifiants qui dépassent la simple transmission d'informations. C'est le cas de la monographie (voir celles publiées dans ce livre).

Plus généralement, divers types de lieux de parole et diverses formes d'expression ou d'échange permettent la circulation de la parole. Jacques Pain a ainsi identifié neuf fonctions de la parole dans la pédagogie institutionnelle, associées à des lieux et à des activités, depuis l'accueil et le bavardage jusqu'aux ateliers et aux bilans. Le plus emblématique de ces espaces de parole est bien sûr le conseil hebdomadaire, institution structurant et donnant sens à toutes les autres.

Finalement, au-delà de la seule parole, nombre d'outils de la pédagogie institutionnelle renouvellent la manière de signifier les places et les progressions : ainsi les ceintures de comportement, les responsabilités et métiers, les modalités de règlement des conflits. La ritualisation des moments clés de la vie de la classe (accueil, bilans, progressions individuelles, projets) favorise la construction d'un ordre symbolique, d'un ensemble de significations partagées et de règles qui rendent possible le travail du groupe : on trouve là autant de moyens de rendre intelligible l'expérience de chacun à l'autre et de « faire signe », pour reprendre l'expression utilisée par Catherine Pochet.

Cette pédagogie est dite « institutionnelle » parce que son principal ressort est un ensemble « d'institutions » (outils, règles, méthodes, pratiques, lieux, moments... investis par le groupe), dont l'existence et la légitimité sont le résultat de l'activité symbolique du collectif (discussions en réunion, interprétation des expériences vécues, prises de décision collectives) : tandis qu'une lecture communicationnelle réduirait le champ immense et complexe du symbolique à la seule parole et la fonction symbolique au seul usage de la langue, la pédagogie institutionnelle démultiplie les formes et les lieux de parole, les supports de l'activité symbolique, afin de rendre possible la création et l'évolution d'institutions qui, ainsi reconnues par tous, remplacent la seule parole du maître (et sa fantaisie disait Fernand Oury) lorsqu'il s'agit de « faire autorité » dans la classe.