

La place de la parole dans les divers courants pédagogiques

Guy Avanzini

Professeur émérite à l'université de Lyon-II

C'est un thème particulièrement difficile que Pierre Robitaille m'a demandé d'étudier avec vous : "la place de la parole dans divers courants pédagogiques". C'est difficile pour deux raisons : l'énormité du sujet, et sa complexité.

Son énormité parce que traiter de la place de la parole dans divers courants pédagogiques, cela amène, en toute rigueur, à aller de l'Antiquité à nos jours ; sa complexité, vu la multiplicité impressionnante des aspects à dégager autour de cette problématique et, en même temps, le caractère multivoque de cette notion même de "parole", qui en outre se trouve aujourd'hui à l'honneur ; or cela est toujours très dangereux en pédagogie parce que, dès qu'un terme y est valorisé, il connaît une dilution et une multiplicité d'acceptions qui tournent vite à la confusion, à la dérive idéologique ou à des projections anachroniques. De fait, "la parole" est actuellement l'objet d'une appréciation bienséante, mais inégalement identifiée et réfléchie, qui est de nature à compromettre sa validité. Pour en donner un exemple, dans les divers comptes rendus que l'on a entendus il y a quelques instants, la parole désignait le langage parlé, mais aussi toute forme d'expression non verbale, ce que Pujade-Renaud et Zimmerman appelaient « les formes non verbales de la communication », qui constituent bien un certain type de langage, important dans le domaine scolaire, car une bonne part de la communication entre le maître et les élèves, comme entre les élèves entre eux, passe par ces voies non verbales. Beaucoup de travaux ont montré en quoi celles-ci, dans la mesure même de leur dimension plus ou moins inconsciente, sont plus déterminantes que les processus clairement verbalisés.

Puisque c'est tout cela qu'il importe de situer tant bien que mal, je le ferai en distinguant trois registres : qui parle ? à qui ? de quoi ? Car parler de la parole, c'est bien se demander qui parle, à qui, et de quoi. À travers l'Histoire des courants pédagogiques, celui qui parle n'est pas toujours le même ; celui à qui il parle non plus ; et ce de quoi on parle varie encore davantage. Et, autour de ces trois questions, il m'a paru possible de repérer très schématiquement, peut-être même de manière un peu caricaturale, quatre périodes principales, qui sont moins à dater chronologiquement qu'à considérer comme correspondant à des tendances dominantes à un moment déterminé. Par conséquent, cette notion de « période » est à prendre avec des nuances et, surtout, sans rigidité.

1. La pédagogie traditionnelle : le maître parle devant les élèves

La première étape, que l'on appelle couramment la "pédagogie traditionnelle", qui est devenue à travers le temps, par sa sédimentation, ce qu'on nomme ainsi, d'où provient-elle donc ?

La parole semble honorée dès l'origine de la pédagogie formalisée, à travers la maïeutique socratique, puisque celle-ci comporte bien d'amener l'élève à s'exprimer, quitte à encadrer sa parole de manière très directive, par un échange de questions-

réponses, qui exclut spontanéité, dérapages, propos superflus ou errants, sauf pour donner l'exemple de ce que la parole ne doit pas être, quand, précisément, elle s'égaré au lieu d'être réfléchi. En outre, elle est alors d'ordre exclusivement intellectuel; elle porte sur des objets de connaissance. Enfin, elle est solidaire, globalement, de la théorie de la réminiscence, c'est-à-dire quoi qu'il en soit des nuances qu'il faudrait introduire, solidaire d'une conception selon laquelle, moyennant l'aide du maître, le disciple va pouvoir découvrir par lui-même et dévoiler à ses propres yeux ce qu'il sait déjà sans savoir qu'il le sait. Elle va l'acheminer vers la découverte de ce qu'il sait en ignorant sa prescience.

Mais, si valorisée soit-elle, cette maïeutique socratique, qui constitue une sorte de référence vénérée, ne correspond pas — là encore, il faudrait des nuances — à la logique chrétienne, c'est-à-dire à l'idée d'une religion révélée, dont la doctrine exclut par définition, puisque c'est la Parole de Dieu, d'être susceptible d'être découverte par les seules forces de la raison humaine. Dès lors, dans la mesure où la pédagogie chrétienne est orientée vers la recherche du salut, et implique la transmission prioritaire de la parole de Dieu à partir de ceux qui l'ont déjà reçue, elle comporte un processus vertical descendant ; cela valorise la parole du maître, voire celle du clerc, son interprète, ce qui place normalement l'élève en situation de réception, étant bien entendu que cela ne veut pas nécessairement dire passivité, mais tout autant écoute et accueil. L'élève n'est donc pas celui qui va parler ; il écoute la parole du maître. A cela s'ajoute, et c'est un autre facteur d'une certaine marginalisation de la maïeutique socratique, une anthropologie qu'on pourrait dire très globalement de type augustinien, qui considère l'enfant comme à la fois ignorant et pécheur, ce qui comporte de ne pas l'abandonner à la spontanéité d'une nature corrompue. mais de l'instruire, pour remédier à son ignorance, et de le redresser, pour prévenir le péché qui le guette.

Enfin, la pédagogie traditionnelle va se construire autour d'une ambition encyclopédique, celle qui, par exemple, prévaut à la Renaissance, qu'on voit énoncée tout particulièrement chez Rabelais et qui sera reprise d'une autre manière dans la pédagogie jésuite. L'objectif est de transmettre les humanités gréco-latines et, qu'il s'agisse d'une ambition plus restreinte, par exemple ce que Gréard au XIXe siècle va appeler "ce qu'il n'est pas permis d'ignorer", ou au contraire des programmes plus vastes et plus ambitieux d'une culture de haut niveau, l'idée va prévaloir qu'il n'y a pas de temps à perdre en vaines paroles ; la fonction de l'enseignement, c'est d'instruire, c'est-à-dire de transmettre la connaissance, en utilisant le temps au mieux. Le volume des savoirs à assimiler est tel qu'il exclut toute parole superflue.

Pour ces différentes raisons, qui se conjuguent et s'articulent dans des conditions variables selon les auteurs, c'est la parole du maître qui prévaut. Plus précisément, on peut dire qu'il parle devant des élèves. Et il va parler d'autant moins aux élèves que devant eux car un enseignement collectif, celui de la classe, est mis en place, d'abord par les Jésuites pour le second degré, et par saint Jean-Baptiste de la Salle pour l'enseignement primaire. Or, dans la tradition lassallienne, le silence va être fortement valorisé, la parole est économisée. Par exemple, elle codifie les gestes (se lever, s'asseoir, entrer en classe, en sortir, etc.... faire la prière, faire le signe de croix), pour permettre d'économiser au maximum la parole. Et puis, dans l'établissement, le silence sera souvent de rigueur au réfectoire, au profit d'une lecture pieuse, au dortoir, a fortiori en étude.

La parole proprement légitime ne comporte en fait que deux modalités :

1/ la restitution des savoirs mémorisés, c'est-à-dire la récitation des leçons, l'interrogation, que ce soit sous forme écrite (composition, rédaction, dissertation, tout ce qui permet de vérifier l'assimilation des connaissances et la capacité de leur restitution, ou sous la forme orale, précisément par la récitation.

2/ la récréation ; mais souvent elle-même n'exclut pas de réguler, de limiter la parole, par exemple par des jeux organisés, qui ont pour objectif, en particulier, d'éviter des conversations oiseuses ; elle va être surveillée.

En dehors de ces deux usages légitimes, la parole des élèves va devenir clandestine et coupable, le bavardage, que les élèves se permettent lorsque le maître tourne le dos. En d'autres termes, quand le maître parle devant les élèves, du haut de la chaire, les élèves, eux, se parlent entre eux, en cachette. Il y a une sorte de simultanéité entre une parole verticale descendante de la part du maître, et une parole clandestinement horizontale de la part des élèves.

C'est pourquoi au total, les grands textes pédagogiques de ces périodes ne parlent guère de la parole de l'élève ou, quand ils y font allusion, ce n'est ni pour la valoriser ni pour en faire le matériau du travail, ou la base d'une motivation. Que ce soient la Conduite des écoles, ou les Écrits d'Angèle Mérici sur la Compagnie de Sainte Ursule, les textes de saint Pierre Fourier, ceux de saint Marcellin Champagnat dans son Guide des écoles de 1853, ceux de Gaume quand il veut écarter les textes des humanités gréco-latines au profit de la littérature exclusivement chrétienne, ceux des Sœurs de Saint Joseph, etc., on n'y trouve nulle apologie de la parole de l'élève, mais bien plutôt celle du silence, en vue de la valorisation de l'instruction, de la réception des savoirs et de la connaissance.

Cependant, il ne faut pas caricaturer. Tout cela appelle des compléments, ou des corrections. D'abord, la vie quotidienne est nécessairement plus souple que le règlement. Sur le plan intellectuel lui-même, le Ratio présente bien des moments qui impliquent la parole, la restitution par la classe, etc. Il y a bien une parole des élèves, mais elle est seconde. Dans les systèmes de mutualité, par exemple, les dizainières vont répercuter pour un groupe ce que le maître a dit... a fortiori la méthode mutuelle proprement dite, à laquelle l'Eglise au XIXe est fermement hostile, comporte bien des éléments de parole. Certes, celle-ci porte sur les savoirs. Ce n'est pas du tout une expression personnelle ; c'est la remise en forme ou la vérification de données d'ordre intellectuel. Néanmoins, on parle de soi, de ses problèmes, de son affectivité, et non plus de données intellectuelles, dans la relation de personne à personne de l'élève avec, par exemple, son directeur de conscience, son confesseur. Et puis, bien sûr, on parle à Dieu, à travers la prière personnelle ou liturgique. On parle même de soi avec l'enseignant, quand il est éducateur à l'internat. Car il ne faut pas oublier que, dans l'enseignement traditionnel, en particulier confessionnel, l'enseignant de la journée est souvent aussi le surveillant de la soirée et du dortoir. À ce moment-là, il y a un autre type de relation, comme lors de la promenade, au cours de laquelle, sauf dans les cas où elle s'effectue en rangs et en silence, apparaît un échange plus libre, plus spontané avec l'adulte. Et souvent beaucoup de témoignages montrent combien les élèves sont surpris quand ils découvrent la personnalité du Frère, qui se révèle tout autre que le personnage impressionnant et austère que l'on n'avait jusqu'alors pu observer qu'en classe. De même le dialogue se noue-t-il, selon la tradition vincentienne, dans la relation entre la petite fille, ou l'adolescente, et la religieuse. On trouve chez saint Vincent l'idée que celle-ci doit écouter la parole de l'élève quand celle-ci a quelque chose à lui dire, et elle doit l'écouter avec respect, en prenant modèle sur le prototype ultime et parfait du respect, celui que chacune des Personnes de la Sainte Trinité porte aux deux autres. Donc il y a bien une parole, mais relativement limitée, latérale.

Toutes proportions gardées, mutatis mutandis, ce modèle n'est pas complètement évacué. Le maître parle devant les élèves, dont la parole est suspecte, taxée de bavardage ; si l'on considère les carnets qui recensent les sanctions, spécialement dans des lycées professionnels, on constate que la majorité l'est pour bavardage. La parole demeure clandestine, et appelle une certaine répression.

2. Le maître et les élèves se parlent

Le tournant (là encore, avec toutes les nuances à introduire et toute la relativité que cela comporte), se situe au XIX^{ème} siècle et j'en vois deux facteurs, différents dans leur origine mais relativement convergents dans leurs effets pédagogiques, la pédagogie Salésienne et l'Éducation Nouvelle.

Pour Don Bosco, la parole de l'élève est à écouter ; la parole de celui qui n'est pas d'abord un élève, mais un adolescent en difficulté, est à prendre en forte considération. Vous connaissez peut-être cet épisode très symptomatique: un jour, don Bosco trouve dans la sacristie un adolescent plus ou moins mal tenu, faisant mauvaise impression, que le sacristain est en train de chasser. Il l'interroge et, au lieu de le réprimander, lui demande simplement s'il sait les prières ; sait-il réciter le Pater et l'Ave ? Ce garçon n'en a jamais entendu parler. Don Bosco lui demande alors : sait-il siffler ? c'est-à-dire jouer, entrer en relation avec les autres en sifflant... A ce moment-là, l'adolescent se détend : on lui pose une question à laquelle il peut répondre positivement. Don Bosco prend en compte la parole, la situation de l'élève, et toute la pédagogie salésienne va se construire autour de ce dialogue. Vous savez comment don Bosco oppose le système préventif, le sien, au système répressif ; il le construit sur l'articulation de trois paramètres : raison, religion et affection. Il développe le thème de l'amorevolezza, c'est-à-dire de la relation affectueuse, consistant en ceci que non seulement le maître doit aimer l'élève (ce qui, pour un maître chrétien, est le moins qu'on puisse demander) mais surtout faire en sorte que l'élève se sente aimé. Par conséquent il va entrer en relation avec le maître, ce qui instaure une circularité.

Le Père Desramaut définit l'attitude du Jésuite enseignant comme celle du maître face à son disciple, et celle du Salésien comme un ami face à un ami. C'est une affection réciproque qui doit les lier, et qui comporte évidemment l'échange d'une parole propre à l'un et à l'autre. La dynamique éducative va se construire à partir de ce dialogue, qui fait que l'élève ose parler, parler de lui, dire qui il est et ce à quoi il aspire, parce qu'il a confiance. C'est sa confiance qui libère sa parole. Ce n'est pas du tout l'agressivité qui va l'amener à parler au maître pour s'opposer à lui, c'est sa confiance qui va l'amener à se confier.

Le second facteur c'est, vers la fin du XIX^e, tout le mouvement de l'Éducation Nouvelle. Ses grands théoriciens : Maria Montessori, Ferrière, Claparède sont (pas tous, mais dans bon nombre des cas) de tradition chrétienne, voire chrétiens déclarés. Ainsi la diffusion de la pédagogie montessorienne est largement due au Pape Pie XI, qui en recommande l'usage aux Franciscaines Missionnaires de Marie. On retrouve la même perspective chez d'autres auteurs chrétiens qui se réclament de l'Éducation Nouvelle; ainsi, le Père Faure, autour de la pédagogie "personnalisée et communautaire", liée à une philosophie personaliste. Ce qui est caractéristique en effet de tous ces auteurs (et, d'une certaine manière, c'est vrai aussi de la pédagogie salésienne, bien qu'elle ne se formule pas dans ces termes-là) c'est qu'ils prennent en compte la personne, ce qui signifie deux choses : l'être humain comme être singulier, unique, irréductible à tout autre, porteur d'un potentiel, ayant quelque chose d'original à dire ; mais, en même temps, et c'est en cela qu'il est personne ce potentiel, qui le spécifie de manière irréductible, doit pouvoir être communiqué à autrui, ne pas demeurer une sorte d'aptitude schizoïde, qui enfermerait le sujet en lui-même, mais se communiquer à travers ce qu'il va dire aux autres.

On trouve une expression tout à fait explicite de cette dynamique personaliste dans une théorie et une pratique qui n'est pas chrétienne, bien que liée à une vision personaliste, je veux dire la technique du texte libre chez Freinet. Le texte libre, c'est bien celui que l'enfant a écrit ; si lui ne l'avait pas écrit, nul ne l'aurait écrit à sa place ; c'est bien son texte à lui, irréductible à tout autre; mais il n'est pas destiné à être enfermé, caché ou détruit : il est lu devant les autres, communiqué aux autres ; tel d'entre eux sera choisi par la classe, et deviendra l'objet du travail collectif, etc. A ce

moment-là, c'est bien une pédagogie personnaliste. On pourrait aussi prendre le cas de Germaine Tortel, pour l'école maternelle; pour elle, la personnalité va se construire par le langage. Une récente publication de l'INRP s'intitule : "Se construire par les langages dès l'école maternelle". Dire cela, c'est bien se référer, même si ce n'est pas en ces termes, à une pédagogie personnaliste, c'est-à-dire à l'idée que l'enfant a un potentiel qu'il va exprimer et, en l'exprimant à autrui, l'exprimer aussi à lui-même. La parole qu'il prononce retentit sur lui et contribue à sa propre construction. Et de plus, en particulier dans le cas du texte libre, cette parole se situe dans le registre intellectuel et aussi dans le registre affectif ou personnel, puisque l'élève va traiter des questions les plus variées: situation familiale, réaction propre, etc.

Dans ce modèle-là il y a en somme une circularité de la parole. Enseignants et enseignés se parlent entre eux, en vue de favoriser la démarche d'apprentissage intellectuel, sans que cela exclue l'expression personnelle.

3. Les élèves prennent la parole

Ce troisième modèle est plus contemporain, car on pourrait, là encore trop schématiquement, en situer l'émergence dans la seconde moitié du XXe siècle, plus précisément postérieurement à 68 : les élèves prennent la parole. Ce n'est pas, ici, l'enseignant qui les invite à prendre la parole, mais ce sont eux qui la prennent, et pas sur des problèmes d'ordre intellectuel, mais souvent d'ordre personnel ou de groupe. Et vis-à-vis de cette prise de parole, le maître est, quant à lui, plus ou moins d'accord. On pourrait dire, en schématisant, que l'on va du plus au moins. Le maître va y être d'abord consentant, mais peu à peu, au contraire devenir méfiant ou hostile

Le courant qui reconnaît la prise de parole par l'élève ou les élèves, c'est tout ce qui tourne autour (quoi qu'il en soit des précisions à apporter) de la pédagogie institutionnelle, des courants non directifs, de théories pédagogiques proches de Rogers ou, pour prendre une référence française, de Michel Lobrot. Ce sont les courants auto-gestionnaires, tout ce qui dérive de la psychanalyse lacanienne, et se manifeste chez des auteurs comme Françoise Dolto ; c'est ce qu'on voit apparaître au lycée expérimental de Saint-Nazaire avec Cohn-Bendit, dans les travaux et publications de Francis Imbert ; c'est ce qu'on voit, à l'école de La Neuville.

Cette reconnaissance de la parole va s'argumenter de deux manières conjointes, articulées, tricotées. Elle sera liée d'une part, à une apologie de la créativité et, d'autre part, à l'idée de sa fonction cathartique; en la prenant, l'enfant se libère de ses affects, de son agressivité, de sa violence; il récupère donc une certaine sérénité. La personne va ainsi se valoriser à ses propres yeux. Enfin, un courant plus récent applique les mêmes perspectives, les cumule, et les articule à sa manière en supposant un lien entre parole et vie citoyenne, parole et éducation citoyenne, etc.

Mais, peu à peu, cette valorisation de la parole va comporter une dimension conflictuelle. La prise de parole par les élèves va devenir l'expression de leur ressentiment, de leur rancœur, par exemple à l'égard d'un enseignant qui leur semble ne pas les respecter. Songez à ce très grand rôle donné par les adolescents d'aujourd'hui à l'exigence d'être respectés et à leur sensibilité à tout propos un peu léger, désinvolte ou agressif du maître, vécu par eux comme ne les respectant pas. Et cela va entraîner des comportements violents. Ils ripostent par une parole libérée, qui devient revendicative, violente, éventuellement insultante, et d'autant plus violente et insultante qu'elle émane de sujets qui ont une moindre maîtrise du langage. Beaucoup de travaux ont montré cette relation en sens inverse entre recours à la violence et richesse de la parole. Plus un élève est capable de s'exprimer par le langage, plus il y trouvera la manière de faire saisir son ressentiment ; plus, au contraire il est peu capable de s'exprimer et plus il recourra à la violence physique pour faire sentir ce qu'il n'est pas en mesure de dire. Quand il s'agit d'un élève aux moyens d'expression limités, la parole sera à mi-chemin entre cette expression verbalisée et les modalités

de violence ; elle sera insultante et vécue par le maître comme grossière, insolente etc. Elle exprime des conflits d'ordre affectif, ou des conflits vécus au sein du groupe. Ce dont l'élève se plaint, ce peut être aussi du comportement des autres élèves à son égard. Par exemple, des maghrébins se plaignant de comportements agressifs de certains à leur endroit, ou bien les doléances des jeunes juifs, se sentant agressés par tel ou tel propos de leurs condisciples.

Tout se passe cependant comme s'il y avait peu à peu, face à cette parole que les élèves imposent, une tentative de récupération, en tous cas, de régulation par l'enseignant, à travers l'institutionnalisation de la parole : "l'heure de vie de classe", "le quoi de neuf ?", "le conseil". Des classes comportent un "conseil", dans les séances duquel on discute de ce qui s'est déroulé dans la semaine, ou bien encore ce que Françoise Dolto appelle "le carnet de ralage", où l'élève "râle" par écrit, exprime son mécontentement ; cela va donner lieu à une discussion à un moment déterminé de la semaine.

Plus largement, d'ailleurs, on assiste aujourd'hui à une valorisation de la parole de l'enfant. Pensez au fait que le sujet à partir de 13 ans est consulté en cas de divorce de ses parents, pour savoir avec lequel il souhaite vivre. Pour prendre un cas plus récent, lors des débats suscités par la fameuse loi sur "la laïcité", fut inscrite l'idée d'un dialogue avec l'élève, avant de l'exclure. De même, dans certains procès, des enfants sont appelés à témoigner.

Quand les élèves parlent, prennent la parole, s'adressent aux professeurs, ceux-ci, alors, se parlent entre eux ; ils vont se reconforter ou se venger, par exemple dans le conseil de classe. Il y a une inversion : dans le premier modèle, le maître parle devant les élèves, et les élèves, clandestinement, parlent entre eux ; et dans le troisième modèle, c'est l'inverse : les élèves vont imposer leur parole et les professeurs vont se consoler, si je puis dire, en parlant entre eux, en essayant de se venger au conseil de discipline ou de classe, en procédant à "l'orientation" des élèves, c'est-à-dire à l'évacuation des sujets encombrants. Donc il y a un renversement des modalités de la parole. Lors des Assises de l'enseignement catholique, avait été valorisée cette formule d'un élève qui disait : "dans le passé, les élèves avaient peur des professeurs; maintenant, ce sont les professeurs qui ont peur des élèves". Cette formule exprime bien l'émergence de ce troisième modèle, où la parole se conquiert contre les professeurs.

4. Parole et communauté éducative : tous se parlent

Ce quatrième modèle, c'est, si je puis dire, le vôtre. C'est le modèle du Sgec, tel qu'il est manifesté à travers les publications relatives à ces journées, c'est-à-dire la parole liée à la notion de communauté éducative. Il est bien distinct des précédents, parce qu'il introduit la notion de communauté éducative. On pourrait dire encore la notion d'équipe, des sujets de statuts différents, parce qu'ils ont des statuts différents, ont des rôles complémentaires ; et c'est leur complémentarité qui va créer la communauté éducative.

Il s'agit ici de ce qu'on pourrait appeler une parole multi-latérale : tous se parlent. Les professeurs, les élèves, mais aussi tous les autres membres de la communauté éducative : personnel de service, parents, etc. Et cette parole se veut transparente; elle veut poser les problèmes non pas en termes de conflits, mais de problèmes à résoudre. Il y a dans cet ensemble que constituent les parties prenantes à l'école des visions différentes, des regards divergents ; le rôle de la communauté, c'est d'articuler tout cela pour que l'ensemble de ces partenaires soit éducatif, et que les élèves soient, par là même, auteurs et acteurs de leur éducation, même si celle-ci n'est pas une simple auto-éducation, pas une autodidaxie, mais comporte l'aide et la coopération de l'adulte. On assiste ici à la valorisation de "l'accompagnement". Pensez au succès actuel de cette notion, qui veut signifier une attitude non directive : ce n'est pas

l'éducateur qui a choisi l'objectif, mais l'élève, et on l'aide à accomplir, à réussir son propre processus éducatif. Si cela est, dans les faits, inégalement vrai, on voit bien la tendance, ... en somme, l'effort de la communauté éducative, c'est d'autonomiser au maximum le sujet pour qu'il devienne au mieux l'acteur de sa propre éducation, quitte, bien sûr, à bénéficier de l'accompagnement.

Une caractéristique de ce modèle, c'est aussi que, contrairement au précédent, la part des uns et celle des autres ne varie pas en sens inverse. Dans le premier modèle le maître parle et, du coup, les élèves doivent se taire ; dans le troisième, les élèves parlent, mais le maître est condamné à se taire. Ici, le rôle de l'un n'entraîne pas nécessairement la décroissance de celui de l'autre. Il y a au contraire variation dans le même sens, c'est-à-dire que plus le maître est un bon accompagnateur, plus la parole de l'élève sera libérée, plus il deviendra acteur de son éducation. On passe d'une logique d'affrontement (le maître qui veut dominer l'élève, puis l'élève qui veut dominer le maître), à une logique de coopération, en vue d'une meilleure instruction.

Sans doute pourrait-on montrer, mais je ne fais ici qu'effleurer un problème énorme, que, dans ce quatrième modèle, une anthropologie sous-jacente implique cette idée que, en définitive, chacun des membres de la communauté éducative a quelque chose à dire. Si chacun parle, ce n'est pas pour dire n'importe quoi, mais parce qu'est reconnue la validité de la parole de chacun. Si chacun a le droit de parler et est invité à s'exprimer, c'est parce qu'il est posé, postulé, qu'il a quelque chose à dire de légitime. On pourrait penser qu'il y a quelque relation entre cette prise de parole valorisée dans l'Enseignement Catholique et cette idée post-conciliaire de "peuple de Dieu", c'est-à-dire d'un peuple en marche, qui n'est pas exclusivement guidé par une hiérarchie, qui serait plutôt accompagné par elle.

Quelques remarques critiques, quelques interrogations à propos de cette évolution

J'ai distingué quatre modèles, un vertical descendant, un circulaire, un horizontal, puis un multilatéral. Dans le premier cas, celui qui parle, c'est le maître et sur un plan intellectuel. Dans le second et le troisième, l'élève va exprimer, dans le second une souffrance, dans le troisième une revendication, dans le second une souffrance affective, et dans le troisième une revendication plus ou moins agressive ; il va également exposer des problèmes de groupe. Bien entendu, vous l'avez senti, ces modèles sont poreux. Ce n'est pas une succession substitutive, telle que le second entraînerait l'évacuation radicale du premier, et ainsi pour les suivants. Le premier demeure quand le second émerge, même si chacun assouplit le précédent ou le pénètre pour une part ; ils s'interpénètrent, s'il est vrai qu'en pédagogie, toutes les fois que une perspective nouvelle intervient, lorsqu'elle a un certain succès elle se diffuse moyennant une certaine banalisation. Elle contamine la précédente sans être véritablement adoptée, elle l'assouplit, éventuellement la dévie et lui enlève sa pureté ou sa rigueur. Par conséquent, en distinguant ces quatre modèles, on n'introduit pas une perspective exclusivement historique, sinon d'une manière très relative et poreuse, il s'agit plutôt d'une grille d'analyse, qui peut permettre de reconnaître dans des comportements éducatifs déterminés la présence, voire la domination, de tel ou tel d'entre eux.

Cependant, cette évolution, va, de toute évidence, vers une prise de parole plus variée et vers sa valorisation. Elle suscite sans doute certaines approbations et, en même temps, telle ou telle crainte. En tant qu'elle signifie l'avènement d'une pédagogie personnaliste et est liée à une anthropologie personnaliste, c'est évidemment un grand progrès de la pensée pédagogique ; l'idée de la participation d'un élève à son éducation, c'est bien la mise en relief de ce qu'est l'intention éducative en ce qu'elle a d'essentiel, amener le sujet à adhérer librement aux valeurs que l'éducateur considère comme telles. Postuler que l'élève peut être l'acteur de son éducation, c'est postuler qu'il est dans une dynamique d'adhésion à ce que l'éducateur lui propose.

Néanmoins, on ne peut négliger certains risques ou certains dangers, et il faut en avoir conscience, ne serait-ce que pour s'en prémunir. Ainsi, il y a un risque d'enthousiasme, qui serait un peu rapide : s'enthousiasmer pour une parole qui, en quelque manière, ne le mériterait pas. Le danger de la prise de parole multilatérale, c'est l'improvisation, le bavardage, la vanité de celui qui croit avoir énoncé une idée qui vaut, alors qu'il n'a que bavardé; c'est le règne de l'opinion. Quand Ricœur analyse les déviations de la démocratie, il identifie celle qui consiste à passer d'une démocratie représentative à une démocratie d'opinion, et même à une démocratie d'émotion. N'est-ce pas parfois le cas du troisième modèle : une parole émotionnelle, liée à la colère, au ressentiment. Ce peut être aussi de sacrifier à la mode, ou pour emprunter une référence à Luc Ferry, à l'individualisme, à l'excès de la parole individuelle, qui se prend pour la vérité. Ce serait de privilégier inconditionnellement et un peu naïvement l'innovation au détriment de la tradition, le nouveau, ce qui plaît, au détriment de la compétence. Ce serait le risque de la démagogie. Maritain, dans son ouvrage de 1959 *Pour une philosophie de l'éducation*, a dit de fort bonnes choses sur le risque d'une parole improvisée, qui se prendrait elle-même pour l'expression de la vérité, alors qu'elle ne serait qu'un énoncé impulsif, consistant à dire n'importe quoi. Au total, l'usage de la parole doit être l'objet d'un apprentissage. Pour que l'élève soit en mesure de la prendre, il faut que ce soit une parole armée, compétente, instrumentalisée, cultivée, et non pas incohérente, spontanée, qui n'exprimerait que des opinions vagues et, en définitive, aboutirait à l'insignifiance ou à l'incohérence.

*

Le bon usage de la parole, à mon sens, on le trouve remarquablement présenté dans l'épisode évangélique des disciples d'Emmaüs. Il y a là véritablement la pédagogie évangélique dans sa plénitude. Les disciples déroutés quittent Jérusalem; ils bavardent des événements ; ils sont impressionnés par ce qui s'est passé; émus, déroutés, ils ne comprennent pas bien. Un étranger les rejoint, qui leur demande de quoi ils s'entretiennent; Jésus prend en compte leur parole mais, ajoute l'Évangile, il leur explique les Écritures. Il ne se contente pas de leur demander des informations sur ce qu'ils ont entendu dire ou de participer à leur bavardage; il leur explique les textes, c'est-à-dire les aide à comprendre la relation entre ce qu'ils viennent de raconter, c'est-à-dire ce qui s'est passé la veille à Jérusalem, et ce qui est dit dans les Écritures. Autrement dit, il se met à leur portée, pour ne pas en rester à leur niveau, selon la formule bien connue de Claparède. Et, de fait, le travail du maître, c'est bien de se mettre à la portée des élèves, mais non d'en rester à leur niveau. Le danger d'un mauvais usage de la parole, ce serait de s'y installer, au lieu de se mettre à leur portée, pour faire monter leur niveau. L'épisode des disciples d'Emmaüs fournit donc l'expression adéquate d'une bonne attitude éducative; en même temps, cette intelligence de la parole, cette découverte de la signification de l'Écriture vont les conduire à reconnaître le Christ à travers la fraction du pain. Il y a une cohérence en tout cela.