

Accès à la parole et accès au récit

Philippe MEIRIEU
Université Lumière-Lyon 2

*"Littérature! Fictions, fissures, éclatements
qui offrent la possibilité d'un pouvoir-être-autrement,
d'une transcendance!
L'homme n'existerait-il pas essentiellement en s'inventant,
en se racontant des histoires?
N'y a-t-il pas à repenser le narratif
comme aspect fondamental de l'existence?"*

Marc-Alain OUAKNIN
Lire aux éclats
(Points/Seuil, 1992, Paris, p. 15)

Les réflexions qui vont suivre émanent de quelqu'un qui n'a ni les compétences d'un orthophoniste, ni celles d'un linguiste ou d'un psychologue. Autant dire qu'elles risquent d'être décalées au regard des autres contributions de ce colloque. Je vais, en effet, intervenir ici en tant que pédagogue, soucieux, tout à la fois, de saisir le langage en ce qu'il permet l'émergence de l'humain dans l'homme et d'être attentif aux questions pratiques que peuvent se poser, dans ce domaine, les éducateurs en général et les enseignants en particulier. Et je fais le pari que cette tentative pour associer réflexion axiologique et instrumentation praxéologique, cet effort particulier pour réguler l'une par l'autre, sont porteurs d'un type original d'approche "pédagogique" qui peut nous permettre d'accéder à l'intelligence des rapports entre langage et éducation. L'hypothèse centrale que je voudrais développer dans cet esprit c'est que, s'il y a incontestablement de la "technique" dans l'accès au langage, la "technique" n'épuise pas l'accès au langage et suppose d'être articulée à ce qui spécifie le rapport d'un "sujet" à ce qu'il énonce et qui participe de ce que l'on peut nommer, après Paul Ricoeur¹ et Jérôme Bruner², la "narrativité".

¹ RICOEUR, P (1983, 1984, 1985): *Temps et récit*, trois tomes, Paris, Le Seuil.

² BRUNER, J. (1996): *L'éducation, entrée dans la culture*, Paris, Retz.

Commençons d'abord par cette "évidence" que "la parole n'est pas le langage". Car le langage sature la communication. Quand tout est signe et que le sujet interprète l'ensemble des stimuli qu'il reçoit comme émanant d'hypothétiques sujets qui s'adresseraient ainsi à lui, aucune communication n'est possible. C'est l'égoïsme initial que décrivent les psychologues, quand le bébé imagine que les nuages qui passent au-dessus de son berceau ne sont là que pour lui. C'est l'anthropomorphisme de la pensée magique qui prête des intentions à la nature et s'interdit ainsi tout processus d'objectivation. C'est la névrose qui guette tout rapport humain dès lors que chaque geste, chaque inflexion de voix et la moindre mimique sont réinterprétés sur un mode subjectif et ouvrent ainsi à la suspicion permanente: "Si tu es en retard, c'est que tu ne m'aimes plus... je le sais bien". Et l'on s'engage alors dans un processus à proprement parler infernal de justification sans fin où toute explication peut être retournée contre celui qui la profère, où l'opacité incontournable de la conscience d'autrui nourrit les pires craintes, fait rechercher désespérément les moindres signes et, découvrant que rien, en matière humaine, ne peut sceller le rapport de l'intention et de l'exprimé, s'engage dans une surenchère d'extorsions de convictions toujours marquées, irrémédiablement, du sceau du soupçon.

Il est habituel aujourd'hui de dire que les enfants, à l'école et ailleurs, sont confrontés à des situations qui n'ont aucun sens pour eux et qui les conduisent à l'échec. On voit moins que, bien souvent, ce n'est pas le défaut de sens mais le trop-plein de sens qui fait problème: ainsi cette petite fille de huit ans à qui son institutrice pose l'opération suivante: "Ton papa a acheté une voiture 70 000 francs, il l'a revendu 50 000 francs. Combien a-t-il perdu ?"... et qui répond: "D'abord on n'a pas 70 000 francs pour acheter une voiture... et puis si on achetait une voiture à ce prix là, on se débrouillerait pour ne pas y perdre quand on la vendrait. Et puis, de toutes façons, moi je n'ai pas de papa !". Que se passe-t-il ici. La petite fille ne dissocie pas ses préoccupations, son univers personnel, de la question, purement scolaire, qui lui est posée et qui vise seulement à lui permettre de faire preuve de sa capacité à faire une soustraction. Elle donne trop de sens à ce que lui dit l'institutrice, ou, plus exactement, elle ne lui donne pas le sens qui correspond à la situation d'élocution. Elle est engluée dans le langage; tout renvoie pour elle à sa propre vie psychique, elle suppose qu'on lui parle effectivement de son père et d'une voiture qu'il aurait achetée, alors qu'on veut simplement tester un mécanisme opératoire. En d'autres termes, on peut dire que cette petite fille n'accède pas encore à une

"relation objectale", elle n'est pas capable de construire un objet extérieur à elle et au monde intérieur qui est le sien; elle n'a pas accès à la parole en tant que la parole met en jeu deux interlocuteurs qui se donnent un objet commun de communication et mettent provisoirement entre parenthèses (ce qui ne veut pas dire qu'ils les abolissent) les autres affects et stimuli qui envahissent à chaque instant leur vie psychique. Ainsi en est-il, d'ailleurs, de tous les processus mentaux, de l'écoute, de la lecture, de l'art de la conversation et de toutes les activités humaines: il s'agit, chaque fois, de se focaliser sur un espace et un objet dans une intentionnalité sous-tendue par une volonté de tenir à distance tout ce qui pourrait, de l'intérieur ou de l'extérieur, venir nous distraire.

La parole n'est donc pas le langage; ou encore elle est un langage tendu, porté par une volonté de se fixer sur un objet et de s'adresser à quelqu'un. La parole isole et désigne dans la masse infinie des signifiants possibles "le sujet" dont on parle et "le sujet" auquel on s'adresse. C'est pourquoi la parole est consubstantielle de la phrase. C'est pourquoi la phrase n'est pas d'abord un objet grammatical mais un objet philosophique, tout comme "le sujet de la phrase". Ainsi, n'est-ce pas un hasard si les tentatives grammaticales accumulées tout au long de la scolarité d'un enfant échouent toutes plus ou moins (et plutôt plus que moins) à lui faire entendre ce qu'est le "sujet" d'une phrase (Ce qui fait l'action ? Oui mais, à la voix passive, il la subit ! Et dans la voix pronominal ? Et avec les verbes d'"état" ? Et dans la phrase "Pierre reçoit une gifle", le sujet ne fait pas l'action, le verbe est à la voix active, alors, comment définir le "sujet" ?). D'ailleurs, à l'école, on n'apprend pas vraiment à faire une phrase; on n'apprend qu'à reconnaître une phrase (elle commence, explique-t-on, par une majuscule et se termine par un point). C'est qu'apprendre à faire une phrase, c'est bien autre chose qu'une question de grammaire, c'est, tout simplement, apprendre à parler, "à parler de quelque chose à quelqu'un", c'est sortir de l'oscillation entre l'onomatopée et la période, sortir du délire auto-référentiel ou de l'incantation collective fusionnelle, c'est se mettre en jeu, vraiment, à propos de quelque chose de précis, c'est se constituer dans un échange proprement humain.

Posons donc maintenant que cet échange proprement humain commence avec le récit. Car le récit fait phrase: il transforme des faits en événements; il isole des faits et les organise, il met de l'ordre entre eux; il décide, souvent *a posteriori* et d'une manière qui peut apparaître bien "mensongère", de ce qui fut important, du moment où les choses ont

basculé, des articulations qui permettent de comprendre le cours que les choses ont pris. "C'est à ce moment-là que je me suis aperçu que..." Bien sûr, ce n'est pas vrai. C'est comme le "coup de foudre", une illusion après coup qui permet de relire les choses et de donner du sens au présent. Mais cela n'a pas d'importance car le mensonge est ici plus vrai que la réalité. Il n'y a pas d'autre réalité proprement humaine que la réalité narrative où un sujet ressaisit sa vie dans le temps, la parle et l'écrit. Avant le récit il n'y a que le chaos des influences et des déterminismes de toutes sortes; seul le récit permet d'articuler une histoire singulière dans l'acte d'une énonciation qui est en même temps une recreation. Le récit nous dégage, en effet, de la causalité des choses; il nous permet de chercher des raisons à nos actions. Des raisons qui peuvent être fausses au regard de la "réalité objective" mais des raisons qui nous amèneront progressivement à nous exhausser au-dessus de nos déterminations pour construire notre propre histoire. C'est parce que nous nous attribuons progressivement nos actes dans les récits que nous faisons de notre propre vie, que nous pouvons être amenés à tenter de décider vraiment de ce que nous ferons de cette vie. Par le récit, le sujet repense et réinvente sa propre histoire, il donne sens à ce qu'il a vécu, crée des liens entre les faits, les transforme en "événements-pour-lui"; mais, par le récit, le sujet imagine aussi des possibles, s'invente des occasions ratées, identifie des opportunités futures... il se laisse saisir par de nouvelles possibilités qui lui permettront plus tard de "se mettre en jeu" et, plus fondamentalement encore, de "se mettre en je"... Et le récit, enfin, s'offre à la lecture de l'autre; il lui permet, tout à la fois, de se saisir de ce qui est dit, de le confronter à sa propre expérience et d'interroger le point de vue de celui qui raconte. Le récit est toujours ouvert au questionnement et il fournit ce "monde commun", comme dit Hannah Arendt, qui est, simultanément, assez "stable" pour que chacun puisse se représenter ce dont il s'agit et entrer en communication avec l'autre, et assez "flottant" pour qu'il puisse discuter, "mettre en débat, comme le dit Bruner, les significations au sein de la communauté des hommes".

Mais l'accès au récit n'est pas de l'ordre de l'innéité. L'humain ne s'offre que dans une transmission lente et difficile où les éducateurs s'exposent à travers leurs modèles narratifs et créent les conditions pour que l'enfant s'ouvre à sa propre singularité narrative. Le récit n'est possible que parce qu'il s'inscrit dans des formes génériques qui lui donnent les cadres et les moyens de son expression et parce que, contradictoirement et simultanément, la perspective d'une inventivité imprévue n'est jamais

écartée. Il faut disposer de structures-types (le conte, l'épopée, la comédie, le western, etc.) et de personnages archétypaux (le héros au cœur pur et généreux, l'allié inconditionnel, le père moralisateur, l'ingénue, la marâtre acariâtre, le magicien, le chef assoiffé de pouvoir, etc.) pour pouvoir donner forme à sa propre histoire. Et c'est en dévoyant les structures narratives, en déplaçant les ressorts de l'action, en modifiant les caractères des personnages, en introduisant des éléments nouveaux que quelque chose de soi se dit, s'infiltré et parvient, par l'écart que cela instaure avec les attentes de l'interlocuteur, à engager un échange avec lui dans l'ordre de la surprise et du mystère, dans le registre d'une rencontre et la découverte réciproque de l'altérité.

Il faut donc raconter, souvent et systématiquement. Raconter les mêmes histoires plusieurs fois. Laisser l'enfant découvrir le plaisir d'accéder aux structures et aux archétypes, d'anticiper notre parole. Mais il faut aussi créer cet espace de sécurité où une parole différente puisse surgir et un récit original s'esquisser. C'est que, dans un groupe d'enfants, la sécurité n'est pas garantie spontanément. Les pressions psychologiques y sont souvent très fortes, à l'insu même de l'éducateur. Certains sont enfermés dans une image qui leur colle à la peau. D'autres sont tétanisés, paralysés d'inquiétude, incapables de prendre la parole dans un groupe où la moquerie peut venir à chaque instant désarçonner, voire totalement briser, le moindre élan d'authenticité. La responsabilité de l'éducateur est ici décisive: s'il ne peut décider de parler à la place de l'autre, il se doit de créer des conditions qui permettent à l'autre de parler. Et la chose n'est pas facile; elle est même toujours à remettre en chantier. Si je dois renoncer à agir directement sur la liberté de l'autre, au risque de l'enfermer dans un conflit de volontés incompatible avec l'entreprise éducative, je ne dois jamais renoncer à inventer des situations nouvelles qui favorisent la prise de parole et d'initiative.

Car le malheur, en éducation, c'est quand une volonté s'affronte à une autre volonté: "Tu vas parler et je m'en porte garant; je ne lâcherai pas prise jusqu'à ce que tu aies parlé. Je réexpliquerai jusqu'à ce que tu saches faire et que tu me le prouves. Tu vas te taire et faire ce que je te dis, t'arrêter de crier, de bouger, de te lever tout le temps, de bavarder, d'insulter tes camarades. Ma détermination ne faillira pas. Et tu finiras bien par céder..." Ou bien: "Tu mangeras parce que je le veux. Tu dormiras parce que je le décide. Tu grandiras parce que j'en ai envie." Une volonté se cabre et renforce la détermination de l'autre. Plus encore, elle la légitime. La

relation bascule alors dans une partie de bras de fer infernale. Les deux volontés se font face et la violence est déjà là. Brutale ou sournoise. Immédiate ou différée.

On ne peut pas agir sur la volonté de l'autre. Ou, plus exactement, on ne doit pas chercher à agir sur la liberté de l'autre. Pour de multiples raisons: parce que ce serait nier le projet éducatif dans sa spécificité même, en ce qu'il est un travail lent et patient pour que l'autre se donne à lui-même sa propre volonté. Parce que ce serait confondre la fabrication d'un objet et la formation d'un sujet. Parce que cela nous exposerait au danger permanent de l'épreuve de force et laisserait monter en nous la violence terrible de celui qui finit par vouloir détruire ce qui ne lui obéit pas. Parce que cela nous condamnerait toujours, même après une invraisemblable victoire, à l'insatisfaction: car, que savons-nous vraiment jamais de la volonté de l'autre ? Comment pouvons-nous avoir la certitude qu'elle nous est totalement soumise et qu'elle ne dissimule pas, derrière une allégerance de façade, la conviction tenace de "celui qui n'en pense pas moins" ou la décision stratégique de ne céder dans l'instant que pour mieux résister à long terme ?

Plus fondamentalement encore, on ne peut jamais décider de parler ou de faire quoi que ce soit à la place de l'autre, parce que cela reviendrait à nier la spécificité même de l'apprentissage. Et il nous faut sans cesse revenir ici au paradoxe de la cithare d'Aristote dans l'*Éthique à Nicomaque*: comment peut-on apprendre à jouer de la cithare si ce n'est en jouant de la cithare ? Et, si on joue de la cithare, c'est qu'on sait déjà jouer de la cithare et l'on n'a pas besoin d'apprendre à jouer de la cithare. Et si l'on ne sait pas déjà jouer de la cithare, alors on ne peut jamais apprendre à jouer de la cithare. Et pour ce qui concerne la parole, il en est exactement de même: qu'un instituteur décide de former ses élèves à la prise de parole et il va, tout naturellement, donner la parole à sa classe. Qui parlera alors ? Ceux qui savent déjà parler ! Et les autres, ceux qui auraient besoin de parler pour apprendre à parler, il y a de très grandes chances qu'ils ne prennent pas la parole... puisqu'ils ne savent pas déjà parler ! Que faut-il pour qu'ils se décident à faire quelque chose qu'ils ne savent pas faire pour apprendre à le faire ? D'abord, nous l'avons dit, qu'il existe un "espace de sécurité" et que l'on ne risque pas d'être évalué par le maître ou moqué par ses camarades si l'on bafouille. Ensuite, qu'il existe assez de "prises", d'occasions diverses, de perches à saisir, de possibilités de toutes sortes (et c'est ce que nous nommons parfois la "pédagogie différenciée"), pour que

vienne le moment où l'enfant pourra se sentir appelé et tenter de répondre lui-même à la situation qui se présente.

Car, ne pas chercher désespérément à agir sur la volonté de l'autre, ne nous condamne nullement à l'inaction. Tout au contraire. Quand on ne peut pas agir sur la volonté de l'autre, on reste libre d'agir sur les choses: sur les objets que l'on fait circuler, sur les ressources que l'on met à sa disposition, sur les conditions que l'on crée pour qu'il apprenne, sur l'environnement matériel qu'on lui offre, sur les institutions que l'on organise, sur les rites qui structurent l'espace et le temps, endiguent les passions, confèrent des rôles à chacun (rôles provisoires mais nécessaires), instituent des moments de "sacré" où sont suspendues les contraintes de la quotidienneté, les rapports de force, de séduction et de manipulation, pour que quelqu'un ose "prendre la parole".

Prendre acte de la résistance irréductible de l'autre à mon action directe sur lui. Non pour mieux la circonvenir par la ruse mais pour entendre dans cette résistance un appel à une rencontre qui soit autre chose que violence et inculcation. Et travailler cette résistance. Non comme un signe de mon échec ou de son inaptitude, mais comme une occasion pour repenser les conditions de notre transaction: "Qu'est-ce que je te donne ? Qu'est-ce que je mets à ta disposition sur quoi tu puisses avoir prise pour oser ta propre parole ? Qu'est-ce que je t'offre comme chemin pour accéder aux savoirs ? Qu'est-ce que je crée comme espace où tu puisses prendre le risque de faire ce que tu ne sais pas faire en le faisant ? Quelles satisfactions je te laisse entrevoir pour que tu puisses mobiliser du désir ? Quels soutiens je dispose là, auprès de toi, pour que tu échappes aux fatalismes de toutes sortes ? Quels moyens je mets en œuvre pour que tu te mettes en jeu, que tu te dépasses et qu'un jour ou l'autre tu te débarrasses de moi ?"

Tout le contraire de la violence de celui qui cherche à faire plier la volonté d'un autre. La "sagesse" et l'inlassable inventivité de celui qui a renoncé au pouvoir sur cette volonté et sait que cette renonciation est la seule condition pour retrouver le pouvoir sur les conditions qui permettent à l'autre de "se faire œuvre de lui-même". Ne pas nier la volonté de l'autre, ne pas chercher à la briser ou à la circonvenir. Mais "faire avec", c'est-à-dire "pour".

C'est dire qu'il n'y a pas de "pédagogie de la parole" sans une "éthique de l'éducation". C'est dire aussi qu'il n'y a pas de réflexion pédagogique possible si l'on ne place pas le sujet et sa constitution au cœur de cette

réflexion. C'est dire, enfin, que l'accès à la parole, et l'accès au récit qui le conditionne et le supporte à la fois, ne sont possibles qu'au sein d'une exigence fondatrice: l'exigence de l'avènement d'un sujet, la "possibilité de l'un-pour-l'autre" comme dit Emmanuel Lévinas. "Et c'est là, à proprement parler, que l'humain commence, pure éventualité et d'emblée éventualité pure et sainte³"... pure éventualité, sans doute, que notre devoir d'éducateur est de tenter de faire exister sans croire, pour autant, que l'on peut la fabriquer⁴.

³ LEVINAS, E. (1991): *Entre-nous*, Paris, Grasset, p. 10.

⁴ Pour plus de développement sur ce thème, voir MEIRIEU, Ph. (1995): *La pédagogie entre le dire et le faire*, Paris, ESF éditeur, et MEIRIEU, Ph. (1996): *Frankenstein pédagogue*, Paris, ESF éditeur.